الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة سعيدة –الدكتور مولاي الطاهر–

كلية الآداب واللغات والفنون
قسم اللغة والأدب العربي
تخصص لسانيات عامة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر ل.م.د/موسومة بـــ:

الأخطاء الصوتية لدى متعلمي اللغة العربية من أهلها –محو الأمية للكبار أنموذجا–

إشراف الأستاذ الدكتور:دين العربي

إعداد الطالبين:كورات ميلود– ضيف محمد

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور	عجال لعرج	رئيسا
الأستاذ الدكتور	دين العربي	مشرفا
الأستاذ الدكتور	زحاف الجيلالي	ممتحنا

السنة الدراسية 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

شــكر و عرفان

الحمد الله والصلاة والسلام على أشرف الخلق محمد رسول الله ﷺ

- نحمد الله عز وجل ونشكره عل أن وفقنا لإتمام هذه المذكرة والذي ألهمنا الصحة والعزيمة

- نتقدم بالشكر الجزيل وأسمى التقدير إلي الدكتور المشرف العربي دين على كل التوجيهات والمعلومات القيمة التي قدمها لنا، والتي ساعدتنا في إثراء موضوع دراستنا في مختلف جوانبه، كما نتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة المحترمة .

- ونتقدم بجزيل الشكر إلي كل من ساعد و مدّ لنا يد العون والمساعدة في إتمام هذه الدراسة وخاصة الأخت والدكتورة بقسم العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية كورات كريمة .

الطالبان: ميلود و محمد

إهـــداء

- إلى أولى الخلق بالشكر سيدي رسول الله صلى الله عليه وسلم
- إلى صاحبي السيرة العطرة، ومن كان لهما الفضل الأوَّل في بلوغي التعليم العالي أبي رحمه الله وأمي أطال الله في عُمرها وطيَّب ثراها.
- إلى إخوتي وأخواتي وجميع أفراد العائلة كبيرها وصغيرها حفظهم الله ورعاهم .
- إلى زوجتي رفيقة دربي وقرتا عيني أسماء وسارة
- إلى جميع أساتذتي الكرام، وجميع من علمني حرفا
- إلى زملائي في الدراسة وخاصة أصدقائي حاكم خليفة ومصطفاوي خليفة وعواد حسين وضيف محمد

الطالب: كورات ميلود

إهـــداء

- أحمد الله عز وجل الذي وهبني التوفيق والسداد على إتمام هذا البحث العلمي والذي ألهمني الصحة والعافية فالحمد له حمدا كثيرا،والشكر له شكرا كثيرا

إلى والدي *"أحمد"* ووالدتي العزيزة واللذان ضحى من أجلي، ولم يدخرا جهداً في سبيل إسعادي على الدوام، أطال الله في عمرهما

- إلى أخي ميلود وجميع أخواتي وأصدقائي وكل من ساعدني في إنجاز هد البحث المتواضع
- إلى كل معلم أفادني بعلمه من أول مراحل دراستي إلي غاية لحظتي هذه
- إلي أستاذي الكريم الدين العربي الذي زين لي دراسة اللسان العربي
- كما أرجو أن يكون عملي هذا خالصا لوجهه الكريم وأن يوفقني إلي ما يحبه ويرضاه

الطالب: ضيف محمد

الفهرس :

الموضوع	الصفحة
شكر و عرفان	
الإهداء	
مقدمة	أ
مدخل	1
الفصل الأول : الامية وتعليم الكبار	
المبحث الأول:	
المطلب الأول :	
الأمية مفهومها : لغة و اصطلاحا	9
أنواعها	11
الأمية الوظيفية	11
الأمية الثقافية	12
الأمية الأبجدية	12
الأمية الفكرية	12
الأمية الجماعية الاجتماعية	12
الأمية المهنية	12
الأمية الاقتصادية	12
الأمية التكنولوجيا و العملية	12
المطلب الثاني	
مفهوم الكبار و خصائصهم	13
العمر البيولوجي	14
النضج النفسي	14
الدور الاجتماعي	14

مفهوم تعليم الكبار	15
مفهوم التعليم : لغة و اصطلاحا	16
دوافع تعليم الكبار (الداخلية ، الخارجية)	17
المطلب الثالث	
جهود التعليم و محو الأمية و أهم مؤسساته	18
وزارة العدل	18
وزارة الشؤون الدينية والأوقاف	19
الديوان الوطني للمحو الأمية وتعليم الكبار	19
جمعية اقرأ	20
المبحث الثاني	
المطلب الأول	
نظريات التعلم	21
النظرية المعرفية لجان بياجي ومراحلها	21
النظرية السلوكية ومفاهيمها	22
النظرية الجشطالتية ومفاهيمها	24
النظرية البنائية ومبادئها	26
نظرية المحاولة والخطأ	29
نظرية تعليم الكبار (نظرية الموقف، نظرية نولز، نظرية التعليم التحويلي	30
المطلب الثاني	
مجالات تعليم الكبار	33
صعوبات التعلم (عند الكبار)	35
أسباب صعوبات التعلم	38
خلاصة الفصل	39
الفصل الثاني : الأخطاء الصوتية لدى أهل و متعلمي اللغة العربية	

المبحث الأول	
المطلب الأول	
مفهوم الأخطاء الصوتية : لغة و اصطلاحا	44
مستويات الأخطاء	50
المستوى الصوتي	50
المستوى الصرفي	53
المستوى النحوي	56
المستوى الإملائي	57
المطلب الثاني	
أسباب الأخطاء الصوتية	59
الأسباب التربوية	59
الأسباب العضوية	60
الأسباب الاجتماعية	60
خلاصة الفصل	60
المطلب الثالث	
مظاهر وأشكال الأخطاء الصوتية	61
الحذف	61
الإبدال	62
التشويه والتحريف	63
الإضافة	63
المماثلة الصوتية	65
المخالفة الصوتية	65
المبحث الثاني :	
المطلب الأول	
الدراسة بأقسام محو الأمية	68
المستوى الأول	68

المستوى الثاني	69
المستوى الثالث	70
المطلب الثاني	
محتويات المقررات الدراسية بأقسام محو الأمية وحجمه الساعي	70
المرحلة التمهيدية	71
مرحلة التعلمات الأساسية	72
أنشطة التعلم	72
التعبير الشفهي	72
القراءة و الكتابة	72
الحجم الساعي	72
خلاصة الفصل	73
الفصل الثالث : الجانب التطبيقي	
منهج الدراسة	75
أدوات جمع المعلومات	76
الاستبانة	76
العينة	77
المقابلة	77
حدود الدراسة	77
عرض النتائج و مناقشتها	78
استنتاج	85
خاتمة الدراسة	88
الملاحق	95
قائمة المراجع	104

مقدمة

مـــقـدمـــــــــة

بسم الله الرحمان الرحيم جلّ الذي جعل الفصاحة وقفا علي لغة العرب، فسخرها للمولعين، وأنطق بها الألسنة من كل حدب، حتى رفع رايتها المجلي والتالي،وتزامل في اقتعاد صهوتها الصميم والأخلاق والموالي، سابقين بها علي غايات أتين في سبقها ببدائع الآيات، واللغة العربية بمراسها تُكسِب سائِسها السّبق وتصيغ من خلق قائلها الشرف، واللغة العربية كما هو معلوم هي لغة شريفة طرقها خيالنا الدؤوب، وأسمعنا داعيها المثوب،فهي الرّحِم الواصلة بيننا وهي اللُّحمة الجامعة لخصائصنا ومبادئنا ومن بعض حقها علينا أن نراعي حقها في كل منسوب إلينا، فوجب أن نخف لنجدتها كلما مسّها ضرٌ، أو خربها أمرٌ.

واللغة كما هو معلوم في علم اللسانيات أنها تلك المنظومة الكاملة، بل هي ذالك النظام المعقد الذي يجب أن نحسن فهمه، وذالك من خلال تدريس فنون هذا النظام أو بالأحرى مستوياته التي يتشكل منها وهي كما ذكرها ماريو باي في كتابه أسس علم اللغة الذي ترجمه أحمد عمر المختار وهي أربع مستويات " المستوي الصوتي – المستوي الصرفي – المستوي النحوي – المستوي الدلالي" وما يهمنا في مقامنا ومقالنا هذا ألا وهو المستوي الصوتي ونخص بالذكر أبناء العربية ومتعلميها من أهلها "محو الأمية ".

ونظًرا لكل التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها العالم ، والتي تدفع الكثير من الدول التي تسعي إلى تحقيق التطور والتنمية بالاهتمام بميدان التربية عامة وبمجال محو الأمية الأفراد وتعليمهم خاصة وذالك من خلال تزويدهم بالمهارات التي تساندهم لتطوير وترقية قدراتهم، فعملية التعلم لمحو الأمية ترتكز علي دراسات وبرامج تحتاج إلي تخطيط تنظيم لإعدادها، بصفتها موجهة إلى الكبار من فئة المتعلمين، المحتاجين إلى برامج خاصة تتلائم مع دوافعهم وحاجاتهم وتتناسب مع اهتماماتهم ورغباتهم وتراعي قدراتهم وخصائصهم، هذه الفئة المستهدفة للدراسة في حال تعلمها، وبادئ أمرها تظهر عليهم أخطاء صوتية فادحة، وذالك لأنهم يتلقون الأصوات ويسمعونها ثم يحاولون ترديدها وهنا مكمن الأخطاء، لأن اللغة كانت أصوات

منطوقة قبل أن تكون حروف مكتوبة ومن هنا يأتي الإشكال التالي: ما أبرز العثرات النطقية والأخطاء الصوتية التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية من أهلها **"محو الأمية"** أثناء تعلم محتواها وتدارس طريقتها ؟

ويتفرع عن هذا الإشكال التالي والسؤال الركن مجموعة من التساؤلات هي كالتالي:

- ما أهم الجهود المبذولة لمحو الأمية ومجالات تعلم الكبار؟
- ما أهم الأخطاء الصوتية التي يقع فيها هؤلاء المتعلمون ؟
- ما أهم مظاهر هاته الأخطاء ،وكيف تم التعامل معها ؟

والدواعي لاختيار هذا الموضوع هي أسباب ذاتية، وأخرى موضوعية، أما الدواعي الذاتية فتتجلي في:

– معرفة مدى ملائمة المناهج التعليمية والبرامج الدراسية، ومدى تحقيق نجاعتها لهذه الفئة من المتعلمين.

– معرفة مدى توظيف معدي المناهج التعليمية للنظريات اللسانية الحديثة، ونخص بالذكر نظريات التعلم القائمة على منهج علمي قوي والذي يأخذ المنهج الصوتي وطرق الأداء بعناية.

أما الأسباب الموضوعية فتتمثل في:

– معرفة دواعي وقوع الأخطاء الصوتية لدي فئة كبار محو الأمية.

– انتشار الأخطاء الصوتية لدى متعلمي اللغة العربية و خاصة فئة كبار محو الأمية.

–عدم الاهتمام واهمال المواد الصوتية في تعلم اللغة العربية.

– عدم احترام المستويات اللغوية(الصوتية ، الصرفية ، النحوية ، الاملائية) لأصول اللغة الثابتة.

و تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تلفت الانتباه إلى هذا النوع من التعلم الذي تختص به فئة معينة من أفراد المجتمع.

فأهداف الدراسة تتمثل فيمايلي :

- تشخيص هذه الأخطاء ووصف مظاهرها.

-رصد الأخطاء الصوتية و مستوياتها النحوية، والصرفية، و الاملائية الأكثر شيوعا.

- محاولة اقتراح حلول لتلك المشكلات وتصويب الأخطاء من منطلق أن التعلم يحصل بالمحاولة والخطأ و غيرها من الاستراتيجات المتعلقة بالتعلم .

وكمحاولة للإجابة عن الإشكال والتساؤلات قمنا بالسير في بحثنا المتواضع هذا، على الخطة المتكونة من فصلين نظريين وفصل تطبيقي تلك ثلاثة كاملة، أدرجنا في الفصل الأول الموسوم الامية وتعليم الكبار علي مفاهيم عدة منها مفهوم الكبار والأمية، وجهود التعليم في ذالك مرورا بنظريات التعلم ومجالاته وصعوباته، ثم فصل ثاني سميناه الأخطاء الصوتية لدي أهل ومتعلمي اللغة العربية، تطرقنا فيه إلي الحديث عن الخطأ الصوتي ذاكرين مستوياته ومظاهره وأسباب وقوعه ومَردُّ ذالك كله إلي بنية اللفظ ونعني بذالك المستوي المورفولوجي'الصرفي' وأخيرا ختمنا البحث بفصل تطبيقي كان عبارة عن دراسة ميدانية استخدمنا فيها الاستبيان وقدمنا فيها العينة، وذكرنا نماذج من تلك الأخطاء الصوتية الواقعة، مختتمين هذا الفصل بذكر مقترحات وحلول تحاول أن تحد من وقوع تلك الأخطاء الصوتية والتخفيف منها أثناء النطق باللغة عند كبار محو الأمية، جازمين أنه لا يمكننا القضاء علي اللحن والخطأ في اللغة لأنه لا يحيط باللغة إلا نبي.

ومن أهم الدراسات السابقة التي عالجت جانبا يمس هذا الموضوع المتعلق بتعليم الكبار من محو الأمية للغتهم الأم، نذكر علي سبيل مثالنا لا حصرا:

1-مناهج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة من طرف الديوان الوطني لمحو الأمية

2-أساليب الإقناع في تعليم الكبار الأميين، وهي مذكرة ماستر من كلية العلوم الاجتماعية للطالبة 'بوطيبة فتيحة'

3-تعليمية اللغة العربية للكبار في مدارس محو الأمية، وهي أيضا مذكرة لنيل شهادة الماستر تقدمت بها الطالبة 'طالب ربيحة' من جامعة العقيد دراية أدرار.

نعرج علي أهم المصادر والمراجع والتي كانت لنا مرشدا ومعينا في بحثنا هذا :

1-كتاب مدخل إلي علم اللغة للدكتور محمود فهمي حجازي

2-كتاب طرائق التدريس العامة لهلال محمد السفياني

3-كتاب الأخطاء اللغوية الشائعة في الأوساط اللغوية لمحمود عبد الرزاق جمعة

4-مهارات تدريس الكبار'الحقيبة التدريبية' لمحمد بن سلطان السلطان

5-دراسات في علم اللغة للدكتور كمال بشير

نقول إن الأخطاء الصوتية هو باب مهم في تعلم اللغة العربية وتعليمها، لأن المناهج اللسانية الحديثة تنطلق علي أساس علمي بحث يتمثل في التقابل اللغوي ومنهج تحليل الأخطاء، نظرا لما هذه الأخطاء من أهمية في اكتساب اللغة والوصول إلي مدارج الكلام الصحيح الفصيح القائم علي الممارسة والميران، وفي ذالك يقول ابن الجزري عن علم التجويد الذي يعتمد على تحقيق النطق بالحرف وتحقيق صفته، وإعطائه حقه، ومستحقه من التحقيق والإشباع :

وَ لَيسَ بَينَهُ وَبَينَ تَركِهِ إِلَّا رَايَةُ امرءِ بِفَكِّهِ

وفي الأخير نسال الله تعالي التوفيق والسداد لإحياء هذه اللغة العربية التي جعلها الله ترجمانا لوحيه، وأدي بها محمد صلى الله عليه وسلم أمانة الله، وجعلها العرب عنوانا لهم وسمة عليهم حتى قال قائلهم إن العباءة لا تكلمك ولكن يكلمك من فيها، حتى شهدت لهم بقدر الكمال الدنيا بملء فمها والحمد لله رب العالمين .

مدخل

مدخل الدراسة:

تعد اللغة العربية من اللغات السامية وهي أقدمها نشأة و تاريخا، وهي أفضل لغة بين اللغات في العالم لها خصائص، ومميزات تميزت بها عن غيرها من حيث التاريخ، والدين، والثقافة، والحضارة فضلا عن النواحي اللغوية من نحوها، وصرفها، وبلاغتها، ومفرداتها، وإعرابها فهناك العديد من الخواص التي خصتها دون غيرها، ولعل أهمها هو اقترانها بالقران الكريم والحديث الشريف، هي لغة الضاد وهي اللغة الوحيدة التي تشمل على هذا الحرف، حيث تتسم بالقوة والصلابة والكلمات التي لا تجدها في غيرها، فالله اختصها لتشريع دينه القيم المبين، فاهتمامنا باللغة العربية هو اهتمام بالقران وكما تدافع عنها بطريقة مباشرة تجد نفسك تدافع عن الدين لأن اللغة شريعتنا وديننا كون الله شرفها بنور له(الإسلام)بها دون غيرها.

فاللغة بشكل عام والعربية بشكل خاص هي وسيلة للإفهام والتفهيم بين الناس منذ خلق الله أبينا أدم علمه اللغة والنطق والبيان حيث قال سبحانه وتعالى:" وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا. "الآية31[1] بمعنى أن الإنسان أول من أوحي إليه باللغة أكملها، من هنا نقول أن للغة قيمة كبرى في حياة البشرية وقد عرفها ابن جني بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[2] " فاللغة لها وظيفة اجتماعية لكونها وسيلة للاتصال والتواصل بين أفراد المجتمع ووسيلة للتعبير كما أنها أداة لتحميل الأفكار والمفاهيم حيث تقام بها روابط بين الأجيال وتخلق صفة التفاهم والتبادل في الأفكار فاللغة العربية بشكل أخص هي من اللغات السامية، واللغات الحية يتحدثها المسلمون في البيئة الإسلامية، وغيرهم ولكونها تتسم بالتداخل والتشابك في مكوناتها، وبنياتها فهي مبنية على جذور متناسقة في الأفعال كالماضي، والمضارع، والأمر والصوتي باعتبار كل صوت لديه دلالة، وقد اتسعت الدراسة في هذا المجال عند علماء الأصوات، والتجويد

[1] سورة البقرة الآية 31

[2] ابن جني, الخصائص، دار الكتب الخديوية مطبعة الهلال الفجالة , مصر, الجزء الأول, 1913 ص 31.نسخة إلكترونية

كما تتميز بالاشتقاق والإعراب والإيجاز فالإعراب هو أمر لا يوجد في غيرها بل مرتبط بها وأي تغيير في مبانيها هو تعبير في معانيها، وبعد هذا التقديم الموجز لمنزلة اللغة العربية التي لا يُختلف فيها، والتي اهتممنا فيها بشق صغير هو الأخطاء اللغوية وأثرها في المنظومة التعليمية وعلى تعلميه لغتنا العربية بشكل خاص، هذه المنظومة التعليمية سواء كانت مدرسة أو معهد أو غيره تعد عنصرا مهما في العملية التعليمية، فلابد للمعلم والطالب من مكان يمارسان فيه هذا التعلم لتحصيل العملية التعليمية بشكل رسمي وأكثر دقة ولكون اللغة العربية تتسم بالمرونة وثبات سنفونيتها الفصحى، يقع الكثير في جائحة ما يسمى بالخطأ الصوتي وإذا كان هذا المشكل ينتشر على نطاق اللفظ، والتعبير فإنه بذلك يؤدي إلى لبس خطير في تلقي النصوص فتخرج هذه الرسالة الكتابية، أو الخطاب، أو النص عن مضمون موضعه الحقيقي المراد توصيله للمتلقي فإذا أردنا أن نتلقف ماهية الخطأ الصوتي، فالخطأ هو كل ما يخالف الصواب أومخالفة قاعدة ما أو نظام معين كان على صاحبه وجوب احترامه، فلحن فيه فأخطأ وانحرف كما انحرف العرب قديما عندما طفت إلى السطح مشكلة اللحن وبالرجوع إلى الخطأ الصوتي فهو الذي تنبثق منه العديد من الأخطاء، منها ما هو إملائي أو نحوي أو صرفي وغيرها من الأخطاء التي أضحت من منظور تعليمية اللغات الحديثة، مؤشرا هاما لفهم عملية اللغة بعدما كانت هي العنوان الأحق للعجز والفشل وعدم التطور ليتنقل ويصبح علامة للتطور، ونمو المتعلم وهذا ما أدى إلى تركيز العمليات الدراسية على تحليل أخطاء المتعلمين، وإن التحديد الدقيق لمكانة اللغة والتي بشكل آخر يقصد بها اللغة الهدف في مقامنا هذا تلك المراد تعليمها في المنهاج المطبق على فئات معينة من المتعلمين من استعمال فعلي ومقصود داخل التعليم النظامي، والتي من خلالها يتاح للخبير مدى تقبل المتعلمين للغة المطروحة عليهم ثم المشكلات الموضوعية الناجمة عن كل ذلك بما يسهل أو يعيق العملية التربوية بوجه عام، فتحديد المنزلة يفضي إلى تطبيقات ونتائج لا تفيد المختص في حصره لطبيعة المشكلات التي يمكن أن تعيق التطبيق الناجع للمنهاج التعليمي فحسب، بل تعطيه أيضا الأدوات التي تسمح له بتوقع المسارات الممكنة للتطبيق العلمي لمنهاج تعليم اللغة، الهدف من جهة و تحديد المردود التعليمي

من جهة أخرى، فالطفل يتلقف أثر أصوات اللغة من مؤسساته وكذلك بالنسبة للراشد المتعلم أو الأمي، والتي من خلالها يتوصل إلى تلك القواعد بواسطة علم النحو الذي لا يعدو أن يكون محاولات لكشف النقاب، وإماطة اللثام عن تلك القواعد المخزنة في ذاكرة المستعملين الأصليين، والتي يوظفونها بالسليقة أي بعفوية وتلقائية فالعلم بهذا المنظور هو السبيل الموصل إلى الاكتساب الأمثل لضوابط اللغة، التي لابد لكل متعلم منها ليصل لمرحلة الإنتاج اللغوي الصحيح بنوعيه، ولا يقع الزلل اللغوي وبالتالي نراه بإتقانه هذا يصل لمرحلة قريبة من المتكلمين الأصليين الفصحاء، لذلك نجد الكثير من الأفراد يقعون فيما تكلمنا عنه سالفا الخطأ الصوتي وذلك نتيجة لعدم النطق الأمثل للأصوات والحروف، والمعرفة الصحيحة بالقواعد ونقص معرفتهم بطرق الكلمة وما يطرأ على رسمها من تعبير في التراكيب المختلفة، أو تأثرها بتأثر أصحابها بالألفاظ الأجنبية وما يشاع في العامية، ولعل أبرز الأسباب والسمات التي تجعل الفرد يقع في دوامة هذا الخطأ هو إما عيوب في الجهاز النطقي أو عدم معرفته بقواعد كتابته الهمزات، وعدم فهم قاعدة ما ينطق ولا يكتب، وعدم التفريق بين الضمائر، والخلط بين الجملة الاسمية والفعلية، وعدم معرفة أحرف الزيادة والأحرف التي تحذف، وعدم المطابقة بين المبتدأ والخبر، وعمل النواسخ، وعدم معرفة ما يعرب بالحروف نيابة عن الحركات .

وباعتبار المؤسسة التعليمية ليست وسيلة لتحضير المتعلمين للحياة العملية وإنما هي الحياة نفسها حيث يختبر المتعلمون قدراتهم العلمية والعملية، ويبلورون أفكارهم ودراستهم المستقبلية.

ولذلك كانت ولا زالت المؤسسة والمنظومة التعليمية العمود الأساس الذي يتكئ عليه من ضعفت لغته وكثرت أخطائه ليصححها ويبني مستواه من جهة أخرى ولا يجرفه اللحن فيضحى نطقه للغة بالركاكة والضعف والهزل، فلو رجعنا للوراء في تاريخ العرب عندما بسط اللحن أياديه على اللغة لم يكن العرب مكتوفي الأيدي وقاموا بتصحيحها وتحري العلمية والدقة في جمعها وإن اختلفت الأزمنة، إلا أن اللسانيات بشكل عام، والتطبيقية بشكل خاص خصت

كل أصناف التعليم والتعلم، وأقرت الأساليب الناجعة لمحاربة الخطأ الصوتي، والارتقاء بالدرس الصوتي للمتعلم متمدرسا أم أميا .

وعليه فالخطأ الصوتي هو علة لازمت ولا تزال تلازم متعلمي اللغة على اختلاف زمانهم وأجناسهم وبيئاتهم من عرب إبان فترة الاختلاط بالعجم، أو زماننا الحالي لمتعلمي اللغة المحدود مستواهم، أو الذي يعاني ثقل في استيعاب القواعد وفهمها وتطبيقها وتجسيدها ومن ثم تعليمها للمتعلمين، فالمنظومة التعليمية إذا ما قمنا لمراعاة أساليبها، وما يخص الخطأ فهي وسيلة وسبيل لإعطاء المستوى المأمول للمتعلم أو جزء منها على أن يتم تطويره والارتقاء بسلمه من خلال العمل بالرؤية المناسبة التي تناسب كل مستوى يخص الفرد المتعلم مهما كان متميزا وقابليته للتفاعل مع هذه الطرق والأساليب المعمول بها لتطويره مع العلم أن اللسانيات التعليمية لم تغفل هذا المجال، لا وبل أفردت له حلولا ممنهجة ومتقنة سواء من ناحية اكتساب اللغة والتكلم بها أو تطوير اكتساب اللغة الثانية أو الازدواجية اللغوية، وعددت عدة نظريات تخص العملية التعليمية كالسلوكية وأفكارها والمعرفية ومميزاتها وما بنيت عليه بصفة علمية وبالرجوع إلى الخطأ الصوتي وكيفية محاربته ودوره في المنظومة التعليمية.

الخطأ اللغوي كما يراه كوردر Corderعلي أنه"الخطأ في الأداء الكلامي" أو بالأحرى الخطأ النظامي، وهذا الخطأ ينتج في أغلب الأحيان عن حالات فيزيولوجية كالإرهاق مثلا، ويمكن لأي إنسان الوقوع فيه سواء في اللغة الأم أو الهدف من الخطأ في القدرة اللغوية والتي ربطناها بجهل المتعلم للقواعد اللغوية، والتي هي الأخطر إذا ما قورنت بغيرها لأنها تمس البنية النسقية للنظام اللغوي الذي اكتسبته المتعلم ولقد أدرك اللسانيون أهمية الأخطاء وفائدتها في تعليم وتعلم اللغة ولذلك اهتموا بها ودرسوها وحللوها وفق مناهج خصصت لهذا الغرض، ومن بينها منهج تحليل الأخطاء الذي يعد مبحث من المباحث اللغوية الحديثة الهامة وفرعا من فروع اللسانيات التطبيقية ويعرف هذا المنهاج دارسة أخطاء المتعلمين في الاختبارات والواجبات

الكتابية لإحصائها وتصنيفها والتعرف على أسبابها للوقاية منها ومعالجتها والتقليل منها والارتقاء إلى مستوى يخدمها[1] وبالتالي انعدامها.

كما يرى (نايف خارما) الذي يرى بأن هذا المنهج " يقوم على عوامل عديدة وهي التعرف على الأخطاء الحقيقية وتمييزها عن الأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الاكتراث الكافي عند استخدام اللغة، ثم وصف اللغة، وتصنيف الأخطاء إلى صوتية ونحوية وصرفية أو أخطاء إضافة، كالحذف والإبدال والترتيب، ومن ثم معرفة ما إذا كان الخطأ تعليمي أو عن الموقف التواصلي "[2] وقد توجد أخطاء في الاستقبال والتعبير والموسومين بالأخطاء التعبيرية والاستقبالية، فالثانية (الاستقبالية) يصعب تحديدها لأن المتعلم قد يتلقى كلاما ما فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة، وقد يأوي إلى الصمت، وليس من اليسر الاهتداء إذا ما كان استقباله صحيحا من عدمه أو إذا ما أنتج كلاما خاطئ "[3] ولذلك فإن العنصر الأساسي في تحليل الأخطاء هو الأداء اللغوي التعبيري لأنها أخطاء قابلة للملاحظة وبالتالي قابلة للدراسة والتحليل، وعليه فالأول ونخص بالذكر الخطأ الاستقبالي لا يمكن مراعاته إلا إذا أنتج كلاما يخالف الثاني والذي يعكس حقيقة النظام اللغوي الذي اكتسبه المتعلم [4].

وإن التصويب الأصح لأخطاء المتعلم لا يكون إلا بعد معرفة مصادرها وأسبابها والعوامل التي أدت إلى وقوعها ومن الأسباب التي هي أساسها ما يعود إلى التداخل اللغوي، ومنها ما يعود إلى الجهل بالقاعدة ومنها ما يعود إلى بيئة المتعلم والوصول إلى تعريف وتفسير صحيح للأخطاء يساعد علي علاجها وتفاديها في المستقبل، فاللسانيون أكدوا أن تصويب الأخطاء لا يكون إلا من خلال إعادة تقديم المادة للمتعلم ولا يتم، وهذا الشكل معروف في مدارسنا أن الإعادة تعيد تصحيحه لكن لا يتم التصويب إلى من خلال معرفة الخطأ، ومن ثم تقديم

---

[1] عازف كرخي أبو خضيري, تعلم اللغة العربية لغير العرب، دار المعرفة، الكويت, د ط, د ت, ص 48.

[2] نابف خارما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة ،الكويت، 1988، ص 83.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية, دار النهضة العربية، بيروت, ط (2), الصفحة 28، 2004 .

[4] محمود إسماعيل الصيني إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط2, 1982، ص 142.

المادة الملائمة يقول مشال زكريا:" تصحيح الأخطاء يتم من خلال معرفته المعرفة التي تمكن المعلم من استجلاء المادة المناسبة لتصويبه"[1].

كما أن تصحيحه يختلف باختلاف الرؤى فمنهم من يرى تصحيحه علنا يؤدي إلى الإحراج وفقدان الثقة للتلميذ، ومنهم من يرى أن التصحيح الفعلي للأخطاء التي تؤثر في الاتصال الفعلي يؤدي إلى تشجيع التلميذ وتبعث فيه الرغبة في استمرار تعلم اللغة.

إن التعليمية أصبحت ذات مفهوم مطور بتدرج تحت مسمى عن التعليم وذلك لإحاطتها بكل الجوانب العملية التعليمية ومركباتها من متعلمين ومدرسين وإمكانيات، وتنسيقها لطرائق التعليم والتعلم نجدها تختلف باختلاف المراحل العمرية ففي ميدان تعليم الكبار تكون العملية التعليمية أكثر تحديا كونها تستهدف فئة حساسة التي تعتبر أحد المداخل الهامة في تنمية المجتمع، فتختص باعتمادها على نظريات خاصة تقوم على مجموعة من الاختلافات والفروقات الخاصة لهذا المجال، فتهتم اهتماما بالغا بالظواهر الانفعالية المرتبطة بالمتعلم الكبير ودوافعه وميولاته وقيمه وغيرها، إضافة إلى اختلاف طرق تدريسهم عن الطرق المستخدمة في تعليم الصغار، إضافة إلى مراعاة المستوى الفكري والعمري، وكل هذا لإنجاح البرامج المستخدمة والمصممة خصيصا لمجال محو الأمية وتعليم الكبار.

[1] ينظر مشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، ص 54.

الفصل الأول

الأمية و تعليم الكبار

- ✓ **الفصل الأول : الأمية وتعليم الكبار**
- ✓ **تعريف الأمية**
- ✓ **أنواعها**
- ✓ **مفهوم الكبار وخصائصهم**
- ✓ **مفهوم تعليم الكبار**
- ✓ **جهود محو الأمية**
- ✓ **نظريات التعلم**
- ✓ **مجالات تعليم الكبار**
- ✓ **خلاصة الفصل**

1.الأمية مفهومها لغة و اصطلاحا :

لغة :

الأُميُّ والأَمَّانُ:"منْ لاَ يَكتُبْ، أو منْ علي خَلقة الأُمَّةِ لم يَتَعَلَم الكِتابة، فهوَ بَاقٍ علَى خِلقة، والغَّبِيُّ الجَلف الجَافي القَليلْ الكَلام"[1].

والمقصود بهذا أن الأمية هي بقاء الشخص على فطرته التي ولدته أمه عليها من قلة الكلام وعجمة اللسان وعدم الخوض في مجالات الحياة المحيطة به.

وقد أشار القران الكريم إلى كلمة الأمي في مواقع كثيرة منها :"وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ "[2].

وقوله تعالى :"هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ"[3]

وقوله تعالى :"وَقُل لِّلَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالْأُمِّيِّينَ أَأَسْلَمْتُمْ[4] "

تعني كلمة "مَحْوْ" ،إِذْهَابْ أَثرْ الشَّئْ وإِزَالَتِه فَهُوَ مَحِي ومَحْو،وهِيَ مِنَ الفِّعْلِ مَحَاهُ يَمحِيهِ مَحْيًا، أو مَحَاهُ يَمحُوهُ مَحْوًا[5].

لقوله تعالى :"يَمْحُو اللَّهُ مَا يَشَاءُ وَيُثْبِتُ وَعِندَهُ أُمُّ الْكِتَابِ[6]"

---

[1] الفيروز أبادي, قاموس المحيط, ج1، دار الحديث, الطبعة الأولى، 1435هـ، 2009،ص 73.

[2] سورة البقرة، الآية 78

[3] سورة الجمعة ،الآية 02

[4] سورة آل عمران ,الآية 20.

[5] مريم دايدي، فعالية الذات والأنماط السلوكية عند المتعلمين الكبار، مجلة التنمية البشرية، العدد 05، جامعة الجزائر 02، نوفمبر 2015، ص 4.

[6] سورة الرعد, الآية 39.

الأمية اصطلاحا:

الأمية هي ظاهرة من الظواهر الاجتماعية السلبية المتفشية والمنتشرة في العديد من المجتمعات خصوصا البلدان النامية، تخص الفئة المحرومة من الدارسة لأسباب خاصة بكل فرد، والتعرف على معناها الحقيقي يجب التطرق إلى المعنى اللغوي والاصطلاحي لهذا المفهوم .

– من الجانب الاصطلاحي نجد تعريف الأمية حسب منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو قد عرّفتها على أنها :"يعد الشخص غير أمي عندما يستطيع فهم القراءة وكتابة عبارة قصيرة وبسيطة تتعلق بالحياة اليومية"[1].

ويُعْرف الأميّ بأنه من لا يقرأ ولا يكتب ، والملاحظ بأن كل من الأمية والأمي لديهما دلالة ومعنى واحد ينصب في عدم قدرة الشخص على ممارسة القراءة والكتابة، بالإضافة إلى عدم الانخراط المجتمعي القائم على التعلم الذي يفقد الأمي القدرة على اكتساب الخبرات من حوله والتي تؤهله لممارسة العديد من المهام التي يمكن أن تأثر عليه وعلى مجتمعه بالإيجاب.

وفي عام 1962 تبنت لجنة أخرى برعاية اليونسكو تعريفا آخر للإنسان غير الأمي على الشكل التالي "يعتبر ليس أميا كل شخص اكتسب المعلومات، والقدرات الضرورية لممارسة جميع النشاطات التي تكون فيها 'الأبجدية' ضرورية لكي يلعب بفعالية دوره في فريقه، وفي جماعته، وحقّه في تعلم القراءة، والكتابة، والحساب نتائج تسمح له بمتابعة توظيف هذه القدرات في خدمة نموه الشخصي، ونمو الجماعة،كما تسمح له بالمشاركة النشطة في حياة بلده"[2].

إن التعريف الأخير يركز على توسيع واغناء مضمون تعليم الأمين،كما يركز أيضا على ما يسمى بمحو الأمية الوظيفي، وعلى مشاركة الفرد في نمو وتطور بلده.

---

[1] صالحي محمد، ضرورة تبني نهج محو الأمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 2022/02/14,ص 20.

[2] غادة الجابي, غادة الحلبي, تعليم الكبار وتعليم الجميع, مكتبة السد, دون طبعة, دمشق,2014, ص 30.

– إن مفهوم محو الأمية شامل يعد ضمن "نظام النشأة التعليمية و التربوية التي تمكن الأمي الراشد من اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب، على أن تكون هذه المهارات وسيلة لتحضير طاقاته، وتوظيفها في خدمة نفسه وجماعاته اقتصاديا وحضاريا"[1].

وهي بطبيعة الحال ليست ' تعليما ' لمبادئ القراءة والكتابة والحساب فقط، بل هي تكوين للأفراد تشمل مختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والصحية هذا ما يستدعي ضرورة وجود هذا النوع من التعلم على كافة فعالية المجتمع من المؤسسات، وبنيات وفضاءات خاصة تساعد في تكوين ونشأة المواطنين،كما يُأخذ بعين الاعتبار التجربة الشخصية للدارس، باعتباره شخصا منفردا بحاجياته وخصوصياته وترجم طموحه وما ينوي إليه من مشاريع شخصية، والدافع بانخراطه بأقسام محو الأمية، ومن خلالها يتم مراعاة حاجيات الأفراد والفروقات من العمر، والنضج، والعامل النفسي والبيئة المحيطة بهم وثقافاتهم، والهدف الحقيقي من مجال محو الأمية مضمونه يتمحور حول إدماج الفئة البالغة لتصبح قادرة على فك الرموز والقدرة على إيصال المعلومات، والتواصل وحل المشكلات.

2.1 أنواعها:

لقد تطور مصطلح الأمية وأصبح يصب في عدة مجالات نظرا للتطورات الزمنية عبر كل المجالات والمتماثلة في قسمين:

أ. **أهمية فردية شخصية:** وهي خاصة بشخصية الفرد ومتعلقة به بصفة مباشرة وتتمثل في:

– الأمية الوظيفية : وهي عدم وجود الكفاءة والقدرة على القيام بالأعمال التي تتطلب عملية القراءة، والحساب من أجل تحقيق التنمية في المجتمع .

[1] نورية سوالمية, واقع محو الأمية في الجزائر, قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة معسكر، 2016, ص 2.

– **الأميـة الثقافيـة:** وهـي نقـص في حجـم الإدراك لـدى الشـخص، وعـدم الإلمـام بالأفكـار والتصورات والمعتقدات، وانخفاض الوعي والمعارف سواء في الجانب السياسي أو الاقتصادي وهو عضو غير فعال.

– **الأمية الأبجدية:** وهي ما تسمى أيضا بالأمية الهجائية أو ما يسمى "فك الخط" أي معرفة الحروف الهجائية ونطقها نطقا سليما، وبالتالي قراءة الكلمات والتعرف عليها تعرفا صحيحا ثم قراءة وكتابة العداد والإلمام بقواعد الحساب[1].

– **الأمية الفكرية:** وهي انغلاق الفرد تحت دائرة أفكاره المتعارف عليها منذ ولادته مما يخلق له نوعا من الجهود الفكرية، ويصبح غير متمكن من الإنتاج أو الإبداع أو الابتكار بسبب عدم إعمال العقل البشري .

ب.الأمية الجماعية الاجتماعية: وهي خاصة بحياة الفرد الاجتماعية والمتعلقة بنشاطاته داخل مجتمعه ومتمثلة في:

– **الأمية المهنية:** وتتعلق بعملية الإنتاج، وتسيير العمالة الإدارية، وتسيير أمور المؤسسات، فالشخص الأمي ليس له القدرة للقيام بهذه العملية لعدم معرفة القراءة والكتابة[2].

– **الأميـة الاقتصـادية:** هـي قلـة الإدراك وجهـل المبـادئ الاقتصـادية، ومفـاهيم الاقتصـاد وأساسيته، وتشمل جهل النظام الاقتصادي وقوانينه وأسس التنمية .

– **الأميـة التكنولوجيـة والعمليـة:** "وهـي الجهـل في التعامـل مـع الأشـياء الحديثـة كالحاسـوب والهواتـف الذكيـة"[3]، وعـدم القـدرة على استخدام الوسـائل التكنولوجية مثل الشبكة المعلوماتية

---

[1] بوطيبة فتيحة، أساليب الإقناع في تعليم الكبار الأميين، مذكرة لنيل شهادة الماستر كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع, 2014-2015, ص 23.

[2] شارف صليحة, نفس المرجع السابق, ص 10.

[3] العمري رشيدة، محو الأمية، إستراتيجيات وأفاق، مذكرة لنيل شهادة الماستر،كلية الآداب واللغات ،قسم الآداب، 2011-2012،ص 13.

وهذا النوع من الأمية مؤثر بشكل كبير في البلدان المتقدمة وتسعى جاهدة لمحاربته إذا تعتبره عائق على المجتمع لأن مفهوم الأمية هناك يقتصر على عدم معرفة توظيف التكنولوجيا العالية.

2. مفهوم الكبار

الكبار هم الأشخاص الذين تجاوزوا سن الخامسة عشر، أولئك الذين يعتبرهم المجتمع الذين ينتمون إليه كبارا، أو هم الأشخاص الذين تجاوزت أعمارهم سن الدراسة.

كذلك يعرّف الكبار على أنه لديهم مستوى تعليمي وثقافي لا يؤهلهم للحصول علي وظيفة وهم بحاجة للالتحاق ببرامج تعليمية تدريبية لتنمية دواتهم في إطار حاجيات المجتمع ومتطلبات التنمية، إضافة إلى أن هذه الفئة قد دخلت مرحلة من الحياة تحملت فيها مسؤوليات متنوعة، سواء اتجاه أنفسهم أو اتجاه الآخرين، وتعرف بالفئة المنتجة لأنها تقوم بدور إنتاجي في المجتمع"[1].

وفي سياق التعليم يعرف الكبار في المجتمعات النامية أنهم الأُميّون الذين فاتتهم فرص تعلم القراءة والكتابة لأسباب مختلفة، أما في المجتمعات المتقدمة، فهو يعني اكتساب المهارات والمعارف خارج نطاق التعليم المدرسي، بما يعيق على التقدم الاجتماعي[2].

و توجد ثلاث معايير لتمييز فئة الكبار عن غيرهم و **تتمثل في** :

العمر البيولوجي: ويقصد به "العمر الذي يسمح للفرد للحصول على وثائق خاصة به والمتمثلة في الهوية، والإدلاء بصوته في الانتخابات أو الانتهاء من مرحلة التعليم الأولية أي الأساسية"[3].

---

[1] محمد بن سلطان السلطان, مهارات تدريس الكبار- الحقيبة التدريبية لبرنامج مستوى 1 مقدمة في تدريس الكبار، شبكة الألوكة , المملكة العربية السعودية, 1438هـ, ص 1.

[2] معمر داود، آثار محو الأمية في عملية التنمية في الجزائر، مجلة التواصل، عدد 6 جوان 2000, جامعة عنابة, ص 76.

[3] شارف حليمة، تعليمية اللغة العربية في مراكز محو الأمية بورقلة، مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي،جامعة قاصدي مرباح –ورقلة – قسم الآداب و اللغات، 2018-2019، ص 16.

النضـج النفسـي: وهـذا المعيـار أكثـر دقـة مـن المعيـار السـابق لأنـه مـن الصـعب الحكـم علـى شخص على أنه قد نضج نفسيا، والأكثر صعوبة هو الحكم على أنه قد أصبح شخص كبير وبهذا من الصعب الأخذ بهذا المعيار.

الـدور الاجتمـاعي: هـذا المعيـار يقـوم علـى مـدى المسـؤوليات المحـددة للشـخص الكبـير والـذي تميزه عن الطفل الصغير ويقصد بها تحمله مسؤوليات متنوعة كالزواج، أو ولي أمر.

1.2 مفهوم تعليم الكبار:

مفهوم التعليم:

لغة:

"مَصْدَرْ عَلَّمَ، يُعَلِّمُ، تَعْلِيمًا وَعَلَّمَ الشَّئَ يعني وَضعْ عَلَامَةْ عَلِيه، عَلَّمَهُ القِرَاءةَ أَيْ جَعَلهُ يعرفها وَيَفهَمُهَا"[1].

قوله تعالى: "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِنْ كُنتُمْ صَادِقِينَ"[2]

وقال تعالى :"وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ"[3].

اصطلاحا :

"هـو عمليـة تحصـيل، واكتسـاب المعـارف، والمهـارات عـن طريـق الدراسـة أو الخـبرة وتكـون هـذه العملية موجهة لنقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر، أو من آراء وأفكار، عقائد، فنون، آداب وغيرها"[4]

---

[1] الفيروز أبادي، قاموس المحيط, ج1، دار الحديث، الطبعة الأولى، 1435هـ، 2009، ص 73.

[2] سورة البقرة, الآية 31.

[3] سورة النساء, الآية 113.

[4] سعيدي منال، محاضرات مقياس تعليمية اللغة، موجهة لطلبة السنة أولى ماستر تخصص نقد أدبي حديث ومعاصر، جامعة أبو بكر بلقايد, تلمسان ، ص1.

وبتعريف العالم الأمريكي جياهورد على أنه "عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغيير الأداء لدى الكائن الحي[1]".

وبتعريف أخر: هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلم، ويتضمن مجموعة من الأنشطة والقرارات التي يتخذها المتعلم في المواقف التعليمية[2] .

2.2 مفهوم تعليم الكبار:

تعليم الكبار هو نشاط تعليمي منهجي منظم، يوجه للأشخاص الكبار الذين أعمارهم"خمسة عشرة(15) سنة فما فوق ".

ويكون خارج إطار التعليم النظامي وذلك لتزويدهم بمختلف المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات المختلفة الأساسية التي تمدهم بقدر واف من المساعدة في النواحي التي تشمل على وظائف اجتماعية واقتصادية وسياسية وكل هذا من أجل الإطلاع على دورهم في المجتمع[3].

– وقد عرفته منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم(Unesco اليونسكو)أنه:"كافة أشكال التعليم الرسمية، والغير الرسمية ،وكذلك أشكال التعليم المستمر التي يتم إتاحتها في المجتمع متعدد الثقافات حيث يتم توظيف فيه كافة الاستراتجيات القائمة على التوجيهات النظرية والعملية"[4].

– يعرف تعليم الكبار في المؤتمر الدولي الخامس لتعلم الكبار المنعقد في هامبورغ عام 1997 بأنه:" مجمل العمليات التعليمية التي تجري نظاميا أو بطريقة أخرى لتنمية القدرات البالغين،

---

[1] طالب ربيحة, تعليمية اللغة العربية للكبار في مدارس محو الأمية, مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة العقيد أحمد، درارية 2021-2022.

[2] هلال محمد السفياني، طرائق التدريس العامة، الطبعة الأولى، المهرة،كلية التربية ومركز التعليم عن بعد، جامعة طرهون ، اليمن، ص 8.

[3] جمال فنيط, الحاجات اللغوية –دراسة تطبيقية –مركز محو الأمية، رسالة لنيل شهادة الماجيستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة منتوري، قسنطينة، كلية الآداب واللغات، 2008-2009، ص 14.

[4] منى حمد العسكر, إسهامات بعض الدول الغربية في دعم حركة تعليم الكبار, جامعة الملك سعود, ص 103.

وإثراء معارفهم، وتطوير مؤهلاتهم التقنية، والتنمية ليسلكوا سبلا جديدة، تلبي حاجياتهم وحاجات مجتمعهم"[1].

-وبتعريف أخر هو" نظام تعليمي الذي يتم خارج نطاق المؤسسة التعليمية النمطية، وهو بهذا يتسع جمهوره، فيشمل الأميين الذين لم يتعلموا القراءة والكتابة أساسا،لأنهم في الغالب الأعم لم يدخلوا المدرسة منذ البداية، ويشمل أولئك الذين دخلوها لفترة أو فترات في مرحلة أو أكثر من مراحلها"[2].

-وفي مفهوم أخر:"يعني الفرص التربوية المنظمة التي توفر من أعمارهم أكبر من السن المدرسي، وتقصد إلى مكافحة الأمية، وتزويدهم بالثقافة العامة للوصول إلى المستوى الذي يؤهلهم لتحسين حياتهم والمشاركة في تنمية مجتمعهم و تطويره"[3].

من خلال التعاريف السابقة لتعليم الكبار نستخلص مايلي : أنه مساعدة الكبار على تزويدهم بمختلف المعارف، والمهارات وإتاحة الفرصة للأشخاص الغير المنتبهين لدراستهم وتعليمهم القراءة والكتابة وإدماج فئة الكبار داخل المجتمع وتحسين مؤهلاتهم الفنية والمهنية.

3.2 دوافع تعلم الكبار:

إن الشرط الأساسي لنجاح عملية التعلم وجود الحافز أو الدافع الذي من خلاله يستطيع المتعلم النجاح في تحقيق طموحه، وهو شرط جوهري، وتختلف دوافع التعليم بين فئة الصغار وفئة الكبار لأسباب عدة ولعل أهمها العمر والنضج وغيرها، ولعل أهم دوافع الفئة البالغة تكمن في الدوافع الداخلية والأخرى الخارجية.

---

[1] غادة الحلبي, تعليم الكبار وتعليم الجميع, مكتبة السد, دون طبعة, دمشق, 2014, ص 32.

[2] غادة الحلبي, نفس المرجع, ص 31.

[3] طالب ربيعة، تعليم اللغة العربية للكبار في مدارس محو الأمية، مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة العقيد أحمد أدرار، 2021-2022، ص 23.

الدوافع الداخلية:

وتسمى أيضا بالدوافع الذاتية والتي يكون هدفها تلبية رغبات النفس من وراء السلوك، فالحافز بالنسبة للدافع الداخلي هو الرضا الداخلي، وقد عرف 'روسلRussell' الدافعية الداخلية "أنها تمثل مجموعة القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا وهذا للأهمية والمنفعة بالنسبة لها،كما تفرض الإشباع واللذة اللذان نشعر بهما"[1].

بمعنى أن المتعلم يمكن عمله تحت تأثير وتوجيه دافعه الداخلي الذي يحرك ويوجه رغبة الذاتية في المشاركة في أداء مختلف الأنشطة، فهو يوجه نفسه بنفسه، ويكون أداءه للنشاط نابع من ذاته الشخصية وليس منتظرا الحصول على أي تقدير أو تكريم فهو بهذا يحدد مستوى نشاطاته على حسب حالته ورغبنه النفسية.

فالكبير يشعر دائما بأنه محتاج إلى مهارات جديدة تجعل له مكانة، وقيمة أمام الآخرين، ولتحسين مستواه والتغلب على الخوف والخجل، والحصول على عمل أفضل، والقيام بمختلف المطالب المهنية.

الدوافع الخارجية:

وتسمى بالدوافع الاجتماعية، لأنها تنشأ عن علاقة الأفراد بالأشخاص الأخريين، والمحيط المتكون فيه، وهي ناتجة عن تحفيز خارجي صادر عن أطراف خارجية غير متعلقة بذاته تدفع بالشخص البالغ للقيام بأعمال معينة لإرضاء هذه الأطراف ونيل الاستحقاق والإعجاب منهم، ومصدر طاقة العمل في هذا النوع من الجانب الخارجي تقوم بتوجيهه وحثه على القيام بنشاطات بهدف الحصول إما على مكافأة أو الاعتراف بمكانه.

[1] خالد اعبو، أثر الدافعية للتعلم في نجاح برنامج تعليم الكبار المجلدة الدولية, للدراسات التربوية والنفسية، جامعة عبد المالك سعدي، المملكة المغربية، العدد 07-14 سبتمبر 2021 ،ص 340.

4.2جهود التعليم و محو الأمية [1]:

لقد اهتمت الدولة الجزائرية بمجال تعليم الكبار، وحرصت عليه حرصا شديدا بوصفه جزء لا يتجزأ من المجتمع، وذلك باهتمامها به،كالاهتمام الخاص بالتعليم النظامي، فقد بادرت إلى إنشاء العديد من الجمعيات المتخصصة في مجال محو الأمية منها: الجمعية الوطنية من أجل حماية المرأة والفتاة بوهران، جمعية الإصلاح والإرشاد، المركز البلدي لمحو الأمية بسطيف، جمعية صرخة الفتاة ببشار.. إلخ، كل هذه الجمعيات أبرزت الدور الذي قام به المجتمع المدني في مكافحة الأمية إضافة إلى الحملة الوطنية التي أعلنتها الجزائر في 1963 عبر كامل التراب الوطني ضد الجهل والأمية، وكانت تحت شعار-محاربة الجهل و التحرر- ومن أهم المؤسسات الخاصة في إطار محو الأمية وتعليم الكبار:

وزارة العدل:

لقد قامت هذه الوزارة بالتوصية إلى مختلف مراكز إعادة التربية عبر الوطن بأنها معنية بعملية التعليم والتكوين لكل المسجلين لديها أثناء فترة سجنهم، ومن هذه العمليات دروس محو الأمية المنظمة بصفة دائمة ومستمرة، وكل هذا بالتعاون مع الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، وكذلك مختلف الجمعيات الخاصة في هذا المجال، وفي إطار هذه التعاونية مع وزارة العدل ومركز محو الأمية يقوم هذا الأخير بإعداد الكتب الخاصة لهم ونشرها لهذه المراكز[2].

ونستخلص أن هاته الوزارة تعمل علي تعليم المسجونين تأهيلهم، بُغية دمجهم في الحياة العملية بعد إنهاء مدة العقاب وفتح لهم أفاق واسعة من خلال توفير مختلف وسائل التعليم.

---

[1] بن اعراب عبد الكريم، محو الأمية لتحقيق التنمية، جامعة منتوري، قسنطينة، ص 172.

[2] زمالي عبد الغني، تعليمية الأنشطة اللغة العربية للكبار أندراغوجيا، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 09, جامعة محمد الشريف مساعدية، العدد 01 ،2020، الجزائر ،ص 98.

وزارة الشؤون الدينية والأوقاف:

تعتبر هذه الوزارة من أهم الشركاء التقليديين المساهمين في نشاط محو الأمية، بوصفها الشغل الشاغل لإطارات هذه الوزارة، إذ تم فتح عدد من أقسام محو الأمية يقوم بتنشيطه مجموعة من الأئمة والمرشدات، ضمن المساجد، والمدارس القرآنية على مستوى الوطن[1].

إذن فهي تعني بالقيام بمهمة التوعية من الناحية الدينية، وإحياء دور المساجد، ونشر رسالتها لتأطير هاته الفئة وضمان مواكبتها للتطور العلمي.

وزارة الثقافة :

تقوم هذه الوزارة بتنشيط مختلف الجمعيات الخاصة ببرامج ثقافية إضافة إلى مد يد المساعدة والعون وذلك عبر مستوى كل الولايات [2].

الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار:

هو مؤسسة تابعة لوزارة التربية والتعليم ومتخصص في تعليم الكبار ومحو الأمية قد عمل هذا المركز على توفير جميع الإمكانيات المادية والمعنوية والمتمثلة في إصدار الكتب وإعداد البرامج وتأهيل المنشطين، وتكوينهم وتأطيرهم من خلال عقد الدورات التكوينية والأيام التنشيطية والإعلامية، وللديوان فروع منتشرة في مختلف ولايات الوطن، من أجل ضمان التغطية الكاملة للمناطق المنتشرة فيها الأمية بصورة كبيرة[3].

وتتمثل مهام الديوان في [4]:

- تنفيذ البرنامج الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، وهو أداة الدولة في إنجاز السياسة الوطنية في هذا المجال، بغية ضمان حق الأميين في التعليمة خارج التعليم النظامي .

---

[1] نفس المرجع, ص 99.

[2] بن اعراب عبد الكريم, مرجع سابق, ص 176.

[3] جمال قنيط, الحاجات اللغوية للكبار، نفس المرجع, ص 197.

[4] بوتفنوشات حياة, محو الأمية في الجزائر, مجلة التراث, جامعة البليدة 02, العدد 24, ص 45.

- متابعة ومراقبة وتقويم العمليات، والنشاطات التي تنظمها الهيئات والجمعيات الخاصة بمحو الأمية.
- يساهم في تجسيد أبعاد مفهوم التضامن بتعميم مكافحة الأمية، وإرسال تقارير للجهة الوصية، إضافة إلى القيام بمهمة التوجيه والإعلام وذلك عن طريق جميع وسائل الاتصال سواء المرئية والمسموعة.
- إلقاء المحاضرات وإقامة الملتقيات والأيام الدراسية حول موضوع محو الأمية لنشر الوعي بين أفراد المجتمع.

الجمعية الوطنية اقرأ:

هي جمعية وطنية، ذات طابع تربوي تثقيفي تكويني وخيري تعمل على نشر الوعي ومحارب الجهل والأمية، تأسست سنة 1990، قد حققت هذه الجمعية إنجازات عظيمة في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار، إذا بلغ عدد الدارسين الذين تخرجوا منها منذ إنشائها إلى الآلاف تعمل على محاربة الأمية والتوعية، وخصوصا فئة النساء، تجسيد مبدأ الحق في التعليم وغيره، وقد قامت الجمعية بإنجاز مجموعة من الوسائل التعليمية الخاصة بمحو الأمية من بينها كتاب بعنوان -أمحو أميتي وأُرقى عائلتي - وكتاب بعنوان -أمحو أميتي وادعوا إلى السلم-.

وقد حصلت على عدة جوائز عالمية من طرف المجلس العالمي لتعليم الكبار ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم اليونسكو وغيرها[1].

وذالك بتثقيف هؤلاء المتعلمين ثقافة ناضجة وتقديم خدمات تعليمية، كمشاركة إيجابية تنموية يكمن دورها من خلال تنشيط حملات تحسيسية وتقديم تحفيزات للراغبين بالالتحاق بفصولها عن طريق إنشاء مراكز في مناطق الظل، وكذا الاهتمام والاستفادة من الخبرات العالمية واقتراح مشاريع لمحاربة هذه الظاهرة.

[1] فيصل بوطيبة، دور المجتمع المدني في مكافحة الأمية،كلية العلوم التجارية، الجامعة الأفريقية أدرار، ص 52.

3 نظريات التعليم :

1.3 النظرية المعرفية لجان بياجيه:

يرى العالم جان بياجيه أن المعرفة لدى الفرد هي مجموعة من أبنية وتراكيب عقلية كلية منظمة داخليا، كقواعد التعامل مع المعلومات والأحداث والنمو المعرفي ما هو إلا تغير هذه الأبنية المعرفية، وهي بنيات افتراضية تتكون داخل العقل، وظيفتها تنظيم المعلومات لتساعد الفرد على التعامل والتفاعل مع محيطه.

وقد حدد جان بياجيه أربعة عوامل مسؤولة عن النمو المعرفي وهي النضج العصبي، التفاعل الاجتماعي، التدريبات، الخبرة، أي التجارب المكتسبة من النشاط الممارس على الأشياء والتوازن الذي هو أكثر أهمية أي الضبط الذاتي وهو توافق البنية الداخلية مع المعطيات الخارجية فبدون المماثلة والملائمة لا يسجل اكتساب جديد، وبهذا هو يقرُّ بأن المعارف هي ليست مسبقة التعريف ولا محددة بالوراثة وإنما مكتسبة ومنظمة بعملية التوازن[1].

المراحل التي يمر بها الفرد لتحقيق التوازن حسب جان بياجيه [2]:

– **مرحلة الذكاء الحسي الحركي:** وتبدأ من سن الولادة حتى السنة الثانية وتتميز بالانتقال من النشاط الانعكاسي عند المولود إلى النشاط الإدراكي أي تبدأ من مجموعة ردود أفعال منعكسة إلى مرحلة الذكاء العملي والاستجابة.

– **مرحلة ما قبل العمليات:** وتبدأ من سن الثانية حتى السنة السابعة حيث تظهر فيها الوظائف الرمزية واللغة، ظهور الوظائف الرمزية، صعوبات حل المشكلات

[1] سعدية قروق, اكتساب المفاهيم المعرفية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 19, جامعة الأغواط، الجزائر، جويلية 2016، ص 151.

[2] الطاهر سعد الله، نمو الديموغرافي عند جان بياجبه، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثاني، جامعة محمد خيضر، قسم علم النفس، بسكرة ،جوان 2002، ص 104-105.

– **مرحلة التفكير الواقعي:** وتبدأ من نهاية سن السابعة حتى نهاية السنة الحادي عشر حيث تظهر لديه القدرة علي الاحتفاظ وثبات الأحجام، والأوزان، والتفريق بين الجامد والحي وتظهر عملية التفكير عليه.

– **مرحلة التفكير المجرد:** تمتد من سن (**12**–15) سنة **إلى نهاية العمر** وهي المرحلة المختلفة بين الأفراد يظهر فيها التميز في القدرات العقلية

2.3 النظرية السلوكية:

تعد النظرية السلوكية اتجاهاً من اتجاهات علماء النفس الحديث عرف بداياته في القرن 20 العشرين عام 1913 من خلال أعمال جون واطسون "JohnnWatson " عندما كتب مقالاً بعنوان" علم النفس كما يراه السلوكي "[1].

–تقوم النظرية السلوكية على تفسير سلوك الفرد من خلال ما يكتسبه من مؤسسات النشأة الاجتماعية المختلفة، وتفرض أن السلوك الإنساني يتولد عن طرف خارجي دون تدخل الحالات العقلية الداخلية، أي مجموعة استجابات تتولد عند الفرد من محيطه الخارجي، ومن هنا تعرف السلوكية على أنها"نظرية نفسية لها أثر حاسم في تشكيل جزء كبير من السيكولوجية المعاصرة حيث هناك سلوك يبني على مجموعة تعزيزات" أي ما يسمى بالإجراء والاشتراط الإجرائي والتعزيز والعقاب"، وتؤكد هذه النظرية على أن كل معرفة تقدم للمتعلم أن تتوفر فيها شروط قادرة على إثارة اهتمامه، وميوله وتغيير سلوكه ويتم ذلك عبر تفكيك وتقسيم المادة الدراسية إلى أجزاء وفق معطيات ووقائع، ومن ثم تقديمها للمتمدرس بتسلسل وتدرج كامل متناسبة مع المستوى الفكري والفئة العمرية " فئة الكبار"[2].

المفاهيم الرئيسية للنظرية السلوكية:

تقوم النظرية السلوكية على مجموعة المفاهيم والمتمثلة في:

---

[1] زمالي عبد الغاني، تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب، جامعة محمد الشريف– الجزائر، المجلد 09، العدد01، 2020, ص 100.

[2] محمود بوستة، نظريات التعلم، محاضرات في مقياس اللسانيات التطبيقية، جامعة قسنطينة1، الجزائر، 2021.ص11.

- **السلوك والاستجابة:** عرفه أخصائي علم النفس سكينرSkinner على أنه " مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا"[1].

أما الاستجابة أو المثير فهي كل ما يظهر لدى الفرد من رد فعل على مثير يتعرض له.

أي أن السلوك هو كل ما يكتسبه الإنسان من بيئته ومحيطه الاجتماعي في حين الاستجابة هي رد الفعل ينتج عن السلوك المكتسب.

- **الاشتراط الإجرائي:** هي تعزيز مجموعة الإجراءات التي يعمل بها الشخص، المتعلم من أجل تعلم نمط محدد ومعين من السلوك، هذا التعزيز يجعل استجابة المتعلم تتم بشكل أفضل مما ينعكس على عملية التعلم[2].

إذن فهو أسلوب تعليمي يعتمد إما علي طريقة التشجيع أو العقاب لاكتساب سلوك محدد

- **التعزيز والعقاب:** التعزيز هو سلوك إيجابي يعمل على إثارة المتعلم، مما يؤدي به إلى تكرار نفس السلوك، أما العقاب نقيض التعزيز يستعمل لدرء السلوكات الغير مرغوب فيها من طرف المتعلم.[3]

- **الإرشاد السلوكي:** من أبرز الأساليب التعليمية تهدف إلى تغير وتعديل وضبط السلوك مباشرة لمحو السلوك المضطرب والتخلص منه.[4]

- **التعلم:** حسب المدرسة السلوكية هو إبناء الاستجابات السلوكية كأنماط تغير طارئة على سلوك الفرد والتي يمكن أن تدوم بفعل الاشتراط الإجرائي.[5]

تنحصر مبادئ التعلم حسب النظرية الإجرائية في:

---

[1] علي حسين حجاج، عطية محمود، هنا نظريات التعلم، دراسة مقارنة، دون طبعة، عالم المعرفة، أكتوبر 1983، ص199.

[2] نفس المرجع، ص 204.

[3] موقع المورد التربوي، mawred net، مقال تحت عنوان نظريات التعلم، نقل بتاريخ 29 ديسمبر 2022، الساعة 21:55.

[4] علي حسن الحجاج، نفس المرجع ، ص 207

[5] زمالي عبدالغني، نفس المرجع ، ص 110 .

*التعلم هو نتاج للعلاقة بين تجارب المتعلم والتغير في استجاباته.

*يقترن التعلم بالنتائج ومفهوم التعزيز.

*التعلم يبني بتعزيز الأداءات القريبة من السلوك المعتاد.

*نجاح العملية التعليمية مقترن بنوعية العقاب.

3.3 النظرية الجشطالتية:

إن النظرية الجشطالتية واحدة من بين عدة مدارس فكرية ظهرت في العقد الأول من القرن العشرين، وتعتبر واحدة من النظريات الخاصة بالتعلم كونها تقدم الكثير من المقترحات الأساسية والمليئة بالحماس لعملية التعليم التي تنطلق من معطيات التعلم الرئيسية بصورة مباشرة، ومن الصعوبة تحديد المفهوم الأساسي لكلمة 'الجشطلت' بحيث يصعب ترجمته سواء إلى اللغة الإنجليزية أو العربية لهذا بقيت الكلمة الألمانية على حالها وتبقى جزءا من مصطلحات علم النفس الفنية المستخدمة عالميا، وهي أقرب من معنى الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية.[1]

إن النظرية الجشطالتية تقوم أساسا على ترابط الأجزاء باتساق، وانتظام، أو نظام يكون فيه الأجزاء متكاملة، ومترابطة وهي نقض المجموع فهي تسمى بنظرية التعلم الكلي.

المفاهيم الرئيسية للنظرية الجشطالتية:

– **البنية:** وهي التركيب وتعني تشكل البنية من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميا، بحيث لا يشوبها نقص أو تشوه يؤدي إلى التغير في البنية العامة ككل وعلى أشكال عملها ومظهرها."[2]فهي عناصر ثابتة أساسية تحكمها قوانين داخلية فطرية.

[1] علي حسين حجاج، نفس المرجع، ص203.

[2] مصطفى محمد زيدان, نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ,دون طبعة ,ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر , ص 169.

– **الاستبصار**: هو لحظة الإدراك والفهم الذي يصل بها المتعلم للحل فجأة واكتساب الفهم، ويعتمد الاستبصار على الإدراك، وتنظيم أجزاء الموقف.[1] والمقصود اكتساب فهم كل الأبعاد ومعرفة وضبط الأجزاء المترابطة.

– **التنظيم وإعادة التنظيم**: وهي عملية تقوم على كشف الصيغ التنظيمية والفعل في موضوع التعلم وهذا بهيكلته وتنظيمه.[2] أي تجاوز التناقضات لإدراك الفهم الحقيقي .

– **الانتقال**: إن التحقق من عملية التعلم يكون إلا بالتعميم لمواقف مشابهة في البنية الأصلية حيث يتم فيها الاستبصار الحقيقي الذي ينقل للمجالات الملائمة.[3] ومعني ذالك أن التعلم يعمم لمواقف مشابهة في بنيتها الأصلية وتختلف في أشكال التمظهر.

– **الدافعية الأصلية**: هي تعزيز التعلم و يجب أن يكون تابعا من الذات نفسها للمتعلم.[4]

– **الفهم والمعنى**: تحقيق التعلم يقتضي الفهم العميق للعناصر والخصائص المشكلة لموضوع التعلم، وبالتالي الكشف عن المعنى الذي تنتظم فيه هذه المحددات، حيث أن الفهم هو كشف استبصاري للقوانين الجشطالتية.[5] والمقصود من ذالك أن التعلم يتحقق عندما يحصل الفهم أي الانتقال من ما هو غامض إلي ما هو واضح.

يرتبط التعلم في وجهة نظر الجشتالتي بادراك الكائن الحي إلى ذاته وموقف المتعلم وهو يتم وفق القوانين الآتية:

---

[1] زناكي أسماء، نظرية التعلم وأصولها, مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة محمد خيضر ،2008-2009، ص 43.

[2] محمد مصطفى زيدان, نفس المرجع، ص 170.

[3] مصباحي علي، النظرية الجشطلية ورؤيتها للإبداع الفكري ،جامعة حمة لخضر، الوادي، 20 سبتمبر 2020، الجزائر، ص 17.

[4] نفس المرجع ، ص 17.

[5] زناكي أسماء، نظرية التعلم وأصولها، نفس المرجع، ص 44.

قوانين النظرية الجشطالتية [1]:

قانون التقارب: إن تقارب الأشياء من العوامل المساعدة على إدراك المجموعات الحسية وعند تطبيق هذا القانون على عملية التعلم نجد أنه يساعد في عملية التذكر أي فتقارب الأشياء الزمانية والمكانية وتساعد على تذكر الحوادث والخبرات.

قانون الثبات أو الإقفال: ويقصد به أن الأشياء الناقصة تميل لتكملة نفسها حتى تكون ثابتة وسهلة في تكوين الصورة السليمة للمتعلم من إعادة ترتيب المعلومات والحقائق المستهدفة لتخلص المتعلم من حالة القلق والخوف من عدم الفهم.

قانون الاستمرار الجيد: إن مجال الإدراك الحسي يتم على صورة خاصة بحيث الدائرة تبقى دائرة والمستقيم مستقيما، فالمتعلم يتذكر الحوادث بالصيغة الانفعالية بحيث يبقى يتذكرها كل وقت.

قانون الخبرة السابقة: لها أثر في إدراك الأشياء ودور في عملية تعلم الخبرات الجديدة، أي أن التعلم لا يحدث من فراغ بل له معرفة وخبرة قبلية

إن التعلم في المنظور الجشطالتي يرتبط بإدراك الشخص لذاته ولموقف التعلم وذلك يفهم حقيقة المجال، والعناصر المكونة له، والانتقال من مرحلة الغموض، وانعدام المعنى إلى الفهم لمبادئ التنظيم، والحصول على الوضوح، والمعنى أي بانتقال المتعلم من الحرف إلى الكلمة ثم الجملة إلى النص، وهي الطريق التجزيئية المعتمدة في نظرية الجشطلت.

4.3 النظرية البنائية:

ظهرت النظرية البنائية أو التكوينية في أواخر القرن الماضي، وأحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة، ولم تستقر حتى الآن لمفهوم واحد بخصوص تحديد ماهيتها وذلك لتعدد منظريها/ واختلاف الرؤى الفكرية الذين ينتمون إليها وقد نجد المعجم الدولي للتربية يعرفها

[1] محمد مصطفى زيدان، نفس المرجع، ص 180.

بأنها: "رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.[1]" وقد عرفها 'سيجل' أحد المنظرين الأوائل للبنائية بأنها:"عملية البناء المعرفي التي تتم من خلال تفاعل الفرد مع ما حوله من أشياء وأشخاص، وفي أثناء هذه العملية يبنى الفرد مفاهيم معينة عن طبيعته، وبذلك يوجه سلوكياته مع كل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث[2] ".

وقد قسمها الباحثين إلى ناحيتين :ناحية فلسفية وأخرى سيكولوجية

فمن الناحية الفلسفية هي نظرية معرفية لها مبادئ خاصة في هذا الجانب بحيث ترى أن بناء المعرفة يكون بسبب نشاط المتعلم، وليس من محيطه الخارجي، وتكون حدود معرفته على حسب خبراته، ومكتسباته القبلية.

أما من الناحية السيكولوجية، فترى بأن تعلم الفرد يتم من خلال تفاعله مع بيئته ويوصف هذا التفاعل على أنه تَمَثُّل للمتعلم (معلومات و أفكار) من خلال خبرات متعددة، ومواكبتها مع معلوماته السابقة[3].

مبادئ التعلم عند النظرية البنائية: يقوم التعلم في ضوء الفلسفة البنائية على عدة مبادئ رئيسية هي:

التعلم عملية بنائية نشطة و مستمرة:

ويقصد بالعملية البنائية أن التعلم عملية بناء تراكيب جديدة تنظم وتفسر خبرات الفرد في ضوء معطيات العالم المحيط به وأنه عملية نشيطة يبذل من خلالها المتعلم جهدا عقليا لاكتشاف المعرفة بنفسه وأنه عملية غرضية التوجه[4].

---

[1] جمعية بوكشبة، تدريس اللغة العربية وفق النظرية البنائية ,مجلة جسور المعرفة,المجلد 05، جامعة حسيبة بن بوعلي شلف,العدد 04، 12 ديسمبر 2019،ص 03.

[2] بوختالة مصطفى، النظرية البنائية للتعلم، مجلة الباحث، المجلد 12، المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميني ،بوزريعة، العدد 03، 20 جوان 2020 ، الجزائر, ص 142.

[3] نفس المرجع ،ص 140.

[4] عفت مصطفى الطنطاوي ،أساليب التعليم والتعلم ,دون طبعة ،مكتبة الأنجلو المصرية ،مصر ،2002، ص 12.

أي أن المتعلم يسعى خلاله لتحقيق أغراض معينة، إما بحثه عن حل لمشكلة معينة، أو الإجابة عن سؤال محير له، أو إرضاء نزعة ذاتية داخلية وكل هذه الدوافع تجعله مثابرا.

المعرفة السابقة شرط أساسي لبناء التعلم:

إن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى ووصوله إلى مرحلة التكامل المعرفي[1].

الهدف الجوهري من عملية التعلم:

إن الهدف الأساسي هو إحداث تكيفات تتلائم مع الظروف المعرفية المُمارسَة على خبرة الفرد والمقصود بالضغوط المعرفية هو مجموعة العناصر المشكِّلة للخبرة التي مر بها الفرد ولا تتوافق مع توقعاته وتؤدي لحدوث حالة من الاضطراب نتيجة حدوث خبرة جديدة له.

والهدف الأساسي للفلسفة البنائية هو إحداث الانسجام والتوافق مع هذه الضغوط المعرفية لدى المتعلم[2].

عملية التعلم تعيد بناء الفرد وتهيئته لمواجهة مشاكله :

إن الفرد يبني معرفته من خلال أنشطته الذاتية التي يقوم بها وتكون له معاني خاصة بها في عقله، وكل هذا من خلال التعلم الذي يساهم كذلك في حل مشكلات المتعلمين وتنمية الثقة لديهم، وفي قدراتهم، وفهم ذواتهم واحتياجاتهم غير منتظرين المساعدة من طرف خارجي[3].

مراحل التعلم حسب النظرية البنائية: تمر عملية التعلم بمجموعة مراحل أساسية والمتمثلة في:

– مرحلة الدعوة: ويتم فيها دعوة المتمدرسين للتعلم، وذلك من خلال طرح بعض القضايا التي تلفت انتباههم أو عرض بعض الصور الفوتوغرافية، التي تخص المشكلات المقترحة للدراسة وتعرض الأمور المحيرة كذلك طرح مجموعة من الأسئلة التي تخلق روح التفكير، والإثارة وفي نهاية

---

[1] نفس المرجع، ص 12.

[2] عايش محمود زيتون، النظرية البنائية وإستراتجيات تعليم العلوم، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 42.

[3] بوختالة مصطفى، نفس المرجع، ص 148.

هذه المرحلة يكون المتعلم قد ركز على مشكلة واحدة أو أكثر، والبحث عن الحل لهذه المشكلة[1] .

– **مرحلة الاستكشاف و الاكتشاف:** في هذه المرحلة يقوم المتعلم في البحث عن إجابات لمجموعة المشكلات المتولدة في عقله وذلك من خلال القياس والتجريب، ويتم تقسيم المتعلمين لمجموعات، وإعطاء لكل مجموعة مهام محددة يستمر الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة لمزج العلم في الخدمة التربوية[2].

– **مرحلة اقتراح الحلول و اتخاذ الإجراء:** يقدم المتعلم في هذه المرحلة مجموعة من الحلول والتفسيرات المكتسبة من الخبرات الجديدة وفي هذه المرحلة يتم تصحيح الأخطاء من طرف المتعلم وتقديم المفاهيم السليمة لوصولهم في الأخير بتطبيق ما توصلوا إليه من مواقف، واستجابات في مواقف تصادفهم في الحياة[3].

5.3 نظرية المحاولة والخطأ لثورينديك: سميت بمسميات كثيرة من بينها الارتباط أو ربطية ثورينديك، والوصلات العصبية تصنف علي أنها نموذج للتعلم ضمن النظرية السلوكية، وتحدث عملية التعلم فيها وفق مبدأ المحاولة والتجربة "أي أن الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات تتشكل اعتمادا على خبرات الفرد بنتائج المحاولات السلوكية التي يقوم بها حيال المواقف المثيرة التي يواجهها ويتفاعل معها، بحيث يتعلم الاستجابة المناسبة من خلال المحاولة والخطأ"[4]، إذ تعد هاته النظرية من نظريات الذكاء الذي يتكون من روابط بين المثير والاستجابة، وأن التعلم هو تغيير في السلوك أي أنه" يبدأ بمثير أو منبه علي السطح الحساس للكائن الحي، ثم ينتقل

[1] كريمة فاتحي، تطبيق مبادئ دور التعليم للنظرية البنائية في تدريس اللغة العربية، مجلة جسور المعرفة، المجلد 06، جامعة عبد الحميد بن باديس، العدد 06، 14 سبتمبر 2020، الجزائر، ص 178.

[2] نفس المرجع، ص 178.

[3] عايش محمود زيتون، النظرية البنائية وإستراتجيات تعليم العلوم، نفس المرجع، ص 50.

[4] عماد عبد الرحيم الزغول, نظريات التعلم, دار الشروق, ط1, 2010, ص71

من الأطراف العصبية إلي المراكز العصبية...وينتهي الأمر باستجابة معينة"[1] مثلا تعرض حدقة العين للضوء كمثير وتعرضها للضيق وتجنب الأشعة كاستجابة، قام ثورينديك بعدة دراسات تجريبية علي الحيوان والإنسان توصل بها إلي العديد من المبادئ التي تفسر عملية التعلم نذكر من أهمها :

– قانون الأثر Law of Effect: ينص هذا القانون علي أن الارتباط بين الموقف والاستجابة يتأثر بحالتين إما برضا وارتياح نتيجة المحاولة الناجحة أو انزعاج وعدم رضا نتيجة فشل هاته المحاولة، أي أن العامل الرئيسي هو المكافأة التي تعطي الأثر الطيب عكس العقاب الذي يضعف هاته الرابطة.

– قانون المرانLaw of excerise : ومعني ذالك أن التعلم يتعزز بواسطة التكرار والتدريب وكثرة الاستعمال الذي يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة وبالتالي تعلم راسخ في ذهن المتعلم.

– قانون الاستعداد Law of readiness:المقصود منه أن الاستعداد يلعب دورا أساسيا في عملية التعلم، فالمتعلم عندما يكون متهيئا يعني أنه مستعد لتحقيق الاستجابة المطلوبة وفي حالة عدم وجود الاستعداد يحدث العكس .

وقد ميز ثورينديك للتعلم عدة خصائص من أهمها :

- المحاولة والخطأ تنمي المهارات والعادات.
- التعلم الجيد يحدث بالتكرار المصاحب بمكافأة أي أثر جميل.
- التعلم يقوي الروابط بين ما هو مثير وما ينتج من استجابة.
- الارتباطات التي يكونها المتعلم تساعده في زيادة قدرته علي التعلم وبالتالي هناك فرق بين الذكي والغبي.

[1] كفاح يحي صالح العسكري وآخرون, نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية, دار الطبع تموزة, ط1, 2012, ص51

6.3 نظريات تعليم الكبار

أ. نظرية الموقف: وهي النظرية التي تقوم بصفة عامة على حياة الكبر، وتتفرع هذه النظرية إلى ثلاث:

– نظرية ماكلوسكي McCloskey: ترى هذه النظرية بأن مرحلة الكبر هي فترة النمو، والتغير، والتكامل بحيث يسعى فيها الفرد جاهدا دائما إلى إحداث نوع من التوازن بين كمية الطاقة المطلوبة أو الأزمنة مع الكمية المتوفرة والمتاحة لديه[1].

– نظرية نوكس: تقوم هذه النظرية على مواقف حياة الكبير، وهي تعتمد بالدرجة الأولى على الكفاءة حيث يعرفها 'نوكس'بأنها القدرة على أداء انفعالية في الموقف[2].

أي تعتمد هذه النظرية على مركزية أداء الدور عند المتعلم الكبير، وعلى قدرته في الاتصال بين التعليم والحدث والإجراء.

– نظرية جارفير: ترى هذه النظرية أن المواقف الاجتماعية التي يمر بها الفرد يمكن أن تسير بها إلى ثلاث مستويات:

- **المستوى الأول:** طرف لا يتعلم منها : الاقتراض، عدم الاعتبار،الرفض .
- **المستوى الثاني:** ثلاث استجابات تعليمية غير نقدية ،الشعور– الممارسة —الحفظ.
- **المستوى الثالث:** تتمثل في ثلاث صور هي أعلى صور للتعلم "التأمل، الممارسة، التعلم عن طريق التجربة[3].

ب. نظرية نولز: يعتبر مالكو نولز مربي أمريكي للكبار، وهو المنظِّر الأول للأندراغوجيا واستطاع وضع نموذج أندراغوجي، وفق النظرية التي نظمت منه ستة افتراضات[1]:

---

[1] منيرة بنت مسفر الحصف، أصول تعليم الكبار في الحضارة الغربية، قسم السياسات التربية،كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2021، ص 127.

[2] نفس المرجع ، ص 127.

[3]الوكالة الوطنية لمحاربة الأمية، تكوين منشطي ومنشطات محو الأمية، الأندراغوجيا ومناهج تعليم الكبار، المطبوعة 02, وزارة التربية الوطنية، المملكة السعودية، ديسمبر 2013، ص 12.

- إن ما يحفز الكبار على التعلم مرتبط بمدى تلبية هذا التعليم لحاجياتهم واهتماماتهم، لذلك لا تعتبر الحاجات والدوافع نقطة انطلاق رئيسية لتنظيم فعاليات تعلم الكبار.
- إن تشكل الخبرة هي أغنى مصادر تعلم الكبار، مما جعل الدراسة التحليلية للخبرة بمثابة طريقة منهجية أساسية لتعليمهم.

نستنتج من الافتراضين السابقين أن تعلم الكبار يتمحور حول الحياة مما يجعل من مواقفها وأحداثها ملائمة لتنظيم هذا التعليم بدلا من المواضع المعتادة للتعلم.

- شعور الكبار بالرغبة القوية في التعلم الذاتي، بحيث يجعل وظيفة المعلم مشاركة الطلاب في عملية الاكتشاف بدلا من مجرد نقل معارف إليهم، ومن ثم اختيار مدى التزامهم بتلك المعلومات .
- إن مجال تعليم الكبار يفرض اتخاذ الإجراءات المثالية بخصوص الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال الأخذ بعين الاعتبار الأسلوب، والوقت، والمكان، وسرعة التعلم.
- إن الكبار لديهم هدف أساسي من وراء تعلمهم وهو إيجاد حلول لمختلف مشكلاتهم أكثر من رغبتهم في تعلم مادة أو محتوى.[2]
- فئة البالغين لديهم مسؤولية أكثر من فئة الصغار بخصوص عملية التعليم لذلك تقع عليهم مسؤولية اتخاذ القرار، والاشتراك في عملية التخطيط، وتقييم ذواتهم أثناء تعلمهم[3].

وضحت الافتراضات الأخيرة أن التعلم عند الكبار ينطلق من الرغبة في تلبية حاجياتهم والخبرة المكتسبة، والرغبة في التعلم الذاتي للتوصل لمرحلة الاعتماد عن النفس وتحمل المسؤولية.

---

[1] نبيل جاد عزمي, ترجمة كتاب التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الالكتروني, لآيزر سلوسر , الطبعة الثانية, مكتبة بيروت,لبنان , 2015, ص 26.

[2] رشيد شاكري، الأندراغوجيا وتعليم اللغة العربية للراشدين غير الناطقين بها، مجلة الأبحاث المعرفية ،العدد 04،جامعة سيدي محمد بن عبد الإله،كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2014، ص 98.

[3] نفس المرجع، ص 98.

ج. نظرية التعلم التحويلي:

إنَّ التعلم التحويلي مفهوم شائع يصف العمليات التربوية الحاصلة في إطار أكاديمي داخل الإطار التعليمي، اكتشفه "جاك ميزيرواJack Mezirow" باعتباره أبرز الباحثين في مراحل النمو المعرفي لدى الراشدين، والمبدأ الأساسي لهذه النظرية يتضمن ثلاث أبعاد نفسية من خلال التغيرات في فهم الذات ومراجعة، ونقد نظام الاعتقادات المبرمج لدى الشخص البالغ، والتغيير في مجموع السلوكيات التي تنظم نمط حياته، ويعتمد ميزيروا في نظريته أن حدوث التحول مرهون بمجموعة من الأسباب تجعل الشخص البالغ بعيد النظر في طبيعة حياته وتصوره لذاته، وإحداث التعبير العميق فيها.[1]

إن هذه النظرية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية [2]، فهو مطالب بالبحث والتقصي للوصول للمفاهيم المرغوبة بنفسه وهذا ما عُرف بمصطلح التطور الأفقي وهو التعلم الشائع المتعلق باكتساب مجموعة المعارف والكفاءات، ومختلف المهارات مثل تعلم إنجاز ميزانية المؤسسة، إنجاز مخطط للتدريب، أو تصميم برنامج معلوماتي إما للتطور العمودي. أو التعلم التحولي هو الانتقالية، والتغيير الشامل في بنية الذهن، والتفكير التي تشمل المعايير الاجتماعية، وأعراف أنماط التعلم، تفسير المشاكل الصحية الجانب الديني والعقائدي[3]

4. مجالات تعليم الكبار:

يشمل تعليم الكبار جميع مجالات التعليم بالإضافة إلى التدريب، والتأهيل وكل هذا يجري خارج إطار التعليم النظامي، والمؤسساتي وتستهدف هذه العملية فئة الكبار الراغبين في اكتساب مهارات ومعارف داعمة تساعدهم في رفع فعالية الإنتاج والإبداع، وتشمل المجالات الثقافية والاقتصادية وغيرها، ومن هنا قد تطرقنا إلى مجموعة من مجالات تعليم الكبار.

---

[1] ربعي محمد ، التعلم التحولي لميزيروا و خلفية الفلسفية ,مجلد روافد للدراسات و الأبحاث العلمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 06، جامعة غليزان، 03 ديسمبر2022، الجزائر ص384.

[2] طالب ربيعة ، تعليم اللغة العربية للكبار في مدارس محو الأمية، نفس المرجع السابق, ص 32.

[3] ربعي محمد، نفس المرجع، ص 385.

- **مجال محو الأمية:** هي مجموعة البرامج التي تقدم للأشخاص الأميين الذين لا يعرفون القراءة والكتابة، أو الفئة التي تخطت المرحلة الأولى وترغب في زيادة مستوى المعارف وتنمية مهاراتهم وخبراتهم، لعدم الرجوع للأمية والاستمرار في طريق العلم.

– التثقيف العمالي و الإرشاد الزراعي: وهي البرامج التي تقدم للعمال والمزارعين بغية رفع ثقافتهم في مجال اختصاصهم ونوعيتهم وتعريفهم بمختلف الآلات والوسائل والأساليب المتطورة الحديثة لعملية الإنتاج.

– مجال التربية الصحية والغذائية والأعداد للحياة الأسرية: وهي البرامج التي تهدف إلى تعليم وتوعية الأفراد وخاصة النساء في بعض المجالات، كالرعاية الصحية وتربية الأطفال والتدبير المنزلي وغيرها من الوسائل والقضايا التي تهم المرأة، وتهدف هذه البرامج إلى مساعدة الأفراد على الوقاية من الأمراض، وعلى تبني اتجاهات صحية وتحسن ظروف معيشتهم[1].

– مجال إعداد القيادات: توجد برامج خاصة توجه لفئة من الكبار التي تولي مناصب قيادية ونظرا لخطورة وحساسية هذه المناصب، أصبح من الضروري توجيههم وانخراطهم في مثل هذه البرامج للقدرة على القيام بمسؤولياتهم على أكمل وجه.

– مجال التعليم العالي والمتواصل: وتخص الأشخاص الذين حصلوا على قدر من التعليم ثم انقطعوا عنه لأسباب وظروف مختلفة، وبعد مدة زمنية يريدون استكمال تعليمهم، ومثال ذلك ما تقدمه مؤسسات التعليم الجامعي المفتوح من برامج تعليمية مختلفة[2].

إن مفهوم تعليم الكبار في البلدان المتقدمة مفهوم شامل تتسع مجالاته فنجده يشمل جميع الميادين الاجتماعية الثقافية، الاقتصادية أما في الوطن العربي، والبلدان النامية، فإن نشاط تعليم الكبار متعلق بمجال واحد وهو"محو الأمية" وذلك لعدم وجود التطور، وأسلوب التغيير سواء على الصعيد الاجتماعي أو الثقافي أو الاقتصادي في دول العالم الثالث، فنجدها منحصرة

---

[1] جمال فنيط، الحاجات اللغوية للكبار، نفس المرجع السابق، ص 20.

[2] نفس المرجع، ص 22.

تحت تعلم الكتابة أو القراءة، وعدم استمرارية التعليم مدى الحياة، لذلك تبقى مشكلة رئيسية في تفشي سريع مستوجب حشد كل الطاقات والإمكانيات اللازمة لمحاربتها.

– **مجال التعليم الحر والتعليم الليبرالي**: في هذا المجال نجد فئة من الكبار متحصله على قدر من التعليم، ومع ذلك ترغب في زيادة وتحصيل المعلومات في أي مجال أو الفئة التي لديها مهارات خاصة تستوجب تكوينا لتحقيق رغباتها وطموحاتها.

– **مجال التأهيل والتدريب**: وفي هذا المجال يجب التفرقة بين مفهومين :

- **المفهوم الأول**: وهو التأهيل ونقصد به تهيئة الأفراد لعمل جديد لم يأهلوا له من قبل.
- **المفهوم الثاني**: وهو التدريب قصد رفع مستوى الفرد في نفس تخصصه.

وفي هذا المجال نجد مجتمعنا تتواجد به بكثرة هذه المؤسسات التأهيلية والتدريبية ويطلق عليها مسمى مراكز التدريب، أو التدريب لرفع المستوى المهاري، مراكز التدريب المهني، مراكز التكوين المهني، بالإضافة إلى أقسام التدريب التابعة للوزارات، والجامعات، والمؤسسات العسكرية وغيرها[1].

صعوبات التعلم:

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نموا سريعا ومتزايدا، بحيث أصبحت محورا للعديد من الأبحاث والدراسات، حيث كان اهتمام التربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات، كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، والذين يعانون من مشكلات تعليمية فقد بدأ المختصون بالتركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم، وخاصة في الجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية، لذا فإن مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت الآباء والمربيين والباحثين في

[1] طالب ربيعة، تعليم اللغة العربية للكبار في مجال محو الأمية، نفس المرجع السابق, ص 25.

ميدان التربية، فإنه يتعرض لدراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير من تلاميذ المدرسة ويتعرف على طبيعة تلك الصعوبات التي يعانون منها، وأنسب الاستراتيجيات للتدخل العلاجي المناسبة لتخفيف تلك الصعوبات.

وتكمن صعوبات التعلم في أنها صعوبات خفية، فالأفراد الذين يعانون منها يكونون عادة أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أي مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة بحيث لا يجد المعلمون ما يقصدونه إلا بنعتهم بالكسل واللامبالاة، أو التخلف والغباء، وتكون النتيجة الطبيعية لهذه الممارسات الفشل، والرسوب وبالتالي التسرب من المادة الدراسية، وبالتالي التسرب من المدرسة[1].

وقد مر تطور مفهوم هذه الصعوبات بمجموعة من المراحل وهي كالأتي :

المرحلة الكلينيكية، ومرحلة الاندماج، والمرحلة الانتقالية بالحجرة الدراسية، ومرحلة الاقتصاد في الخدمات أو خفض النفقات، ومرحلة التوسع، ومرحلة إعادة الإحياء.

وأما الفترة الحديثة فهي تضم كل المراحل السابقة بالإضافة علي أنها قد أسهمت في نظرية صعوبات التعلم بتحديد دقيق لها.

- **المرحلة الكلينيكية:** هي مرحلة طبقت تجربتها على مجموعة من الأطفال في سنوات العشرينيات وتم اكتشاف بأنهم ليسوا متأخرين على غيرهم وإنما لهم طريقة خاصة للاستيعاب والفهم[2].

– المرحلة الانتقالية بالحجرة الدراسية: كانت في الأربعينيات وحتى الخمسينيات أضحى فيها التركيز على الأفكار بالحجرة الدراسية وتطورت أفكار تعليمية جديدة.

– مرحلة الاندماج: والتي شجعت فيها العوامل السياسية اندماج مختلف المجموعات في مجال واحد.

---

[1] ينظر أبو القاسم الأحرش يوسف, صعوبات التعلم, د ط, 2008, الصفحة 03.

[2] أبو القاسم الأحرش, صعوبات التعلم, دار الكتب الوطنية والكتاب بوزارة الثقافة, دون طبعة, ليبا, 2008, ص 44

– **مرحلة التوسع وخفض النفقات:** حدت توسع كبير في الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم نظرا للقوانين المشرعة لضمان الخدمات، والافتقار إلى تعريف ملائم، مع الزيادة في أعداد التلاميذ المصنفين ممّا أدى إلى طرح تساؤلات عديدة عن الخدمات وتوصيات حول فصول الدمج[1].

– **مرحلة إعادة الإحياء:** أوصي فيه بتغييرات خاصة وهو دق بضرورة تعليم الأفراد ذوي الإعاقات .

وقد كانت صعوبات التعلم توسم تارة بالخلل الوظيفي المخي البسيط والإصابة المخية والاضطرابات النفسية، والعصبية، وصعوبة القراءة، وقصور في الإدراك كما أطلق على هذا المصطلح العجز عن التعلم أو الإعاقة الخفية، وقد ساهمت علوم مختلفة في دراسة هذا الموضوع بما في ذلك علم النفس والطب والأعصاب وعلم اللغويات وغيرها، وقد أسهموا إسهامات مهمة في دراسة صعوبات التعلم والتي تنتج عنها التوجيهات التالية في تطور مفهوم صعوبات التعلم :

– **التوجه الطبي:** بعدما كان ينظر إلى الأطفال الذين يعانونها أنهم معاقين لتشابههم بهم لكن توصلوا إلى أنهم ليسوا كذلك وإنما يميلون إلى ذلك لكنهم سالمين وليسوا معاقين.

– **التوجه التربوي النفسي:** والذي اقترح فيه "كيرك" مصطلح صعوبات التعلم لوصف الطلاب الذين يعانون من مشاكل في اللغة والقراءة أو الكتابة، وقد أخرج منه الأطفال الذين يعانون إعاقة أو مشاكل سمعية أو بصرية.

– **التوجه السلوكي:** إن الهدف من هذا التوجه العمل على دمج الطفل ذوي الصعوبات التعلمية في الإطار التعليمي الاعتيادي.

[1] وليام بيندر, صعوبات التعلم, ترجمة عبد الرحمان سليمان, دار علا للكتب, القاهرة مصر، ص 47-48-49.

– **التوجه الذهني**: أدى علم النفس السلوكي والذهني إلى انتقال التركيز من التعلم المباشر للصفات التعلمية، إلى اكتساب الطالب استراتيجيات سلوكية تتطلب القيام بتنفيذ مهمات علمية وعملية أكاديمية[1].

أسباب صعوبات التعلم:

تختلف الأسباب وتعدد في هذا المجال حيث يذكر فتحي الزيات :"أن الصعوبات التعلم عموما تحدث نتيجة لعدة عوامل متباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية والعوامل البيئية والثقافية الغير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكر، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية أو العصبية أو الكيميائية أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ"[2]

وكل عنصر في قول الدكتور فتحي الزيات يتم عن العنصر الذي يساهم في ترجيح كفة الخطأ فكما أن للمخ وظائف مختلفة له وظيفة في عملية التعلم، وبتلفها أو عيب فيها قد يتأزم ويصعب الاهتداء إلى التعلم الصحيح، وشأنها شأن البيئة باعتبارها صورة منعكسة له، ولما يعانيه من معوقات بيئية ترتبط بصعوبة تعلمه، فالجوع والصداع في المنزل قد يمنع التركيز في الدراسة والذي يؤدي إلى معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعلمية، وغيرها من العناصر والتي لها يد إن لم تكن من قريب فهي من بعيد تؤدي إلى تدبدب وتعذر في العملية التعلمية[3].

كما إن رغبة الإنسان وطموحه طوال سنين عمره هو التعلم ، فالتركيبة والفطرة الإنسانية الطبيعية له تبقيه دائما متحفزا، ومتجها لتعلم ما يرغب به سواء كان هذا التعلم مهنيا يلبي حاجياته في أعماله ويساعده في تأمين مصادر دخل جديدة، أو يكون التعلم أكاديميا يساعده في التمكن من عملية القراءة والكتابة بهدف ممارسة مختلف الأنشطة بشكل سليم وواضح إلا

---

[1] المصدر السابق أبو القاسم الأحرش يوسف, صعوبات التعلم, الصفحة 06.

[2] حسن مصطفى الزيات، صعوبات التعلم الإستراتجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2008م.

[3] يوسف إبراهيم سليمان عبد الواحد, المرجع في صعوبات التعلم الصادر عن المكتبة الأنجلو المصرية, مصر, ص 55.

أن هناك من يفوتهم قطار التعلم في صغرهم، فيحاولون سد ما ينقصهم عند الكبار [1]إلا أنهم تواجههم مجموعة من المعوقات تعترض تعليمهم[2] :

– الفروقات الفردية بحث أن المستوى الثقافي للمتعلمين يختلف ونسبة التركيز كذلك تختلف من شخص لآخر.

–ضيق الوقت وعدم كفايته بحيث يحتاج المتعلم الكبير للكثير من الوقت للتعلم .

– عدم ملائمة البرنامج بحيث إذا كان لا يتماشى مع رغبات وميول المتعلمين فيرجع بنتائج سلبية على العملية التعليمية.

–كبر سن المتعلمين والمشاكل لصحية تعتبر سبب في عدم تحقق نتائج أفضل في عملية التعليم كونهم يعانون من ضعف في التركيز، عدم الانتباه، ونقص في السمع أو الرؤية.

– عدم توافر المراكز الخاصة بتعليم هذه الفئة وعدم وجود الدعم الحكومي اللازم لها معوقات في طريقة التدريس، فطريقة تدريس الصغار لا تناسب الكبار

– عدم استعمال وسيلة اتصال أو طريقة مناسبة من قبل المتعلم، إضافة للحشو اللغوي بالإكثار من الشرح الغير ضروري وبذلك تكون الحصة غير مشوقة.

خلاصة:

نستنتج من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل إلي أن الأمية ظاهرة اجتماعية منتشرة في المجتمعات النامية والمتقدمة، والتي تعيق تقدم الأفراد مما يؤثر سلبا علي المجتمع، وهذا ما أدي بالدول إلي اتخاذ نظام معين من بينها الجزائر لمواجهة هاته الظاهرة، وكان ذالك بفتح نظام

---

[1] قاسم بن محمد بن صالح البلهيشي, تعليم الكبار في عصر تكنولوجيا المعرفة, الطبعة الأولى, شعلة الإبداع للطباعة والنشر, 2018, مصر, ص56

2 جميلة عامر,الكفاءة اللغوية للكبار في اللغة العربية،مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة مولود معمري, قسم اللغة العربية وآدابها، تيزي وزو، 2019/2018, ص77.

تعليمي خاص سمي بمحو الأمية، أو بمجال تعليم الكبار من خلاله يستطيع الشخص الكبير اكتساب الطرق التي تساعده من إشباع دوافعه، وتحقيق أهدافه والتغلب علي ما يصادفه من مشكلات والهدف من التعليم هو زيادة الكفاءات، وتحسين المستوي ولهذا اعتمدت الجزائر في جميع هيئاتها التعليمية للقضاء علي هاته الآفة الاجتماعية علي استخدام كل الوسائل الممكنة المبنية علي أساس علمي، معتمدة علي مقاربات ونظريات،كنظريات التعلم التي من بينها المعرفية، التي لا تزال العلاقة بين موضوعاتها في إنتاج المعرفة وأساس الحكم على المعرفة المناسبة والفعالة مطروحة: وهل هذه المعايير ثابتة يجب إتباعها أكاديميا في هاته المراكز، والنظرية السلوكية التي تجادل بأن احتمال الخطأ يتناقض لأن الممارسة النموذجية توضح القدرة اللغوية، ومن ثم لا يوجد مجال للتوقعات الخاطئة، وفقا لهذه النظرية، فإن تعلم اللغة هو أكثر من عملية تلقائية، والأخطاء هنا جزء من عملية التعلم فمثلا المتخصص الذي يكافح الجهل ساعيا منه لمحو أميّته، يعتبر كائنا ذكيا يتنقل بإبداع خلال مراحل تعلمه للمعرفة وعبر مراحل منطقية ومنظمة، ومن هنا يمر المتعلمون بعملية التجربة والخطأ ويختبرون فرضياتهم مقتربين من نظام اللغة.

الفصل الثاني

الأخطاء الصوتية لدى أهل و متعلمي اللغة العربية

الفصل الثاني: الأخطاء الصوتية لدي أهل ومتعلمي اللغة العربية

- مفهوم الخطأ الصوتي
- مستويات الأخطاء
- أسباب الأخطاء الصوتية
- مظاهر وأشكال الأخطاء الصوتية
- الدراسة بأقسام محو الأمية
- محتويات المقررات الدراسية
- أنشطة التعليم والحجم الساعي
- خلاصة

تعد اللغة وسيلة للتواصل وإيضاح المعنى للآخرين فهي كيفية تعبير كل قوم عن ما يختلج صدروهم، و أغراضهم في سياق لغوي متباين أو ما يعرف بالنظام اللغوي الذي يجب أن يلتزم به الناطق لاستقامة أدائه نطقا وكتابة للوصول إلى الهدف الرئيسي للغة، فاللغة هي أداة اتصال تتكيف مع حاجات أولئك الدين يستعملونها وهي انعكاس للذاكرة الجماعية بكل مقوماتها ، و هذا ما تناوله علم اللسانيات حيث يرى أن اللغة مجموعة من الأصوات المتآلفة مكونة من مقاطع ذات معنى تعكس حاجات مستعملها، ومن أهم القضايا التي أثرت حافظة الدارسين إلا أنها تختلف من متكلم لأخر حسب طبيعة الشخص العمرية، والتعليمية، والثقافية وحتى الخلقية، فجميعنا معرضون للخطأ إلا أنه درجته تختلف من المتعلم في إطار محو الأمية بصفة خاصة، وقرينه المتمدرس بصفة عامة من لسان إلى أخر وحسب مستويات اللغة التحليلية، النحوي، الصوتي، والدلالي وحتى الصرفي الذي يعتبر تمهيدا للدرس النحوي ومرافقا له في اللغة العربية والذي يهتم ببنية الكلمة، ويراعي الكتابة بتطبيق قوانين اللغة الغاية منها صيانة اللسان عن الخطأ.

وما سنتناوله في هذا الفصل يتمحور حول الأخطاء الصوتية، مسلطين الضوء على مفهوم الخطأ الصوتي، ومعرجين على ماهية الأخطاء الصوتية ومستوياتها؟ كما سنحصي أسبابها ومظاهرها .

1. مفهوم الخطأ

1.1 لغة:

لقد جاء في لسان العرب:"الخَطَأُ والخَطَأُ ضِدُ الصَوابِ، وقد أَخْطَأَ، وفي التَنْزِيلِ:" وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ " عَدَاهُ بِالبَاءِ لأَنَّهُ في مَعْنَى عَثَرْتُم أو غَلَطْتُم،وقَولُ رؤبة:"إِني أَخْطَأْتُ أونَسِيْتُ، فَأَنْتَ تَنْسَى وَلاَ تَمُوتُ...أَيْ إِنْ أَخْطَأْتُ أَوْ نَسِيتُ، فَاعْفُ عَنِيّ لِنَقْصِي وفَضْلَكَ ...وَأَخْطَأَ الطَرِيقَ : عَدَلَ عَنهُ، وأَخْطَأَ الرَامِي الغَرَضَ: لَمْ يُصِبْهُ..وخَطَّأَهُ تَخْطِئَةً وتَخْطِيئًا: نَسَبَهُ إلى الخَطَأ وقَالَ لَهُ: أَخْطَأْتُ، يُقَالُ: أَنْ أَخْطَأتُ،فَخَطِّئِني وَإن أَصَبتُ فَصَزِّبْنِي ...وقِيلَ : خَطَئِي، إِذْا تَعَمَّدَ وأَخْطَأَ إِذَا لَمَ يَتَعَمَدْ الخَطَأَ، ويُقَالُ لِمَن أَرَادَ شَيئًا مفعل غيره أو فَعلَ الصَوَابَ :أخطأ".[1]

وفي مختار الصحاح ورد مفهوم الخطأ لغة :" الخَطَأُ ضِدُّ الصَوَابِ وقَدْ يُمَدُّ، وَقَرء بِهِمَا قَولَ اللهِ تعالى:"وما كانَ لِمُؤْمِنٍ أنْ يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إلّا خَطَأً .و(أَخْطَأَ) وتَخَطَّأَ بمعنى ولا تقل أخطيت وبَعضُهُم يَقُولُ و(الخِطْءُ)[2]

ويتجلى لنا مما سبق في التداول اللغوي أن الخطأ هو ضد الصواب وهو العدول عن الغرض المراد، وعدم إدراك الصواب بقصد أو من غيره.

2.1 المفهوم الاصطلاحي للخطأ:

عرفه الجرجاني في كتابه معجم التعريفات:"أَنَّ الخَطَأَ هُو مَا لَيسَ لِلإِنسَانِ فِيهِ قَصدٌ"[3] وقد جاء في مفهوم الخطأ لخليل زايد:"على أنه مرادف للحن عند القدامى"[4] وهو مواز للقول فيما

---

[1] ابن منظور, لسان العرب, دار صادر للطباعة والنشر, بيروت, لبنان, ط1, 2004، مادة خطأ, ص821

[2] مختار الصحاح زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية،دار النموذجية، بيروت, صيدا، باب الخاء ط1999, ص92

[3] علي بن محمد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تحقيق محمد المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة(2004), ص82

[4] د.فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية الصرفية الإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع, عمان الأردن, ص 71

كانت تلحن فيه العامة والخاصة، وقد يكون إملائيا بعدم تمكن التلميذ من المطابقة العامة أو الجزئية بين الصور الصوتية للحروف مع تجسيدها على الواقع أي خطيا، وقد يكون الخطأ نحويا بعدم تشكيل الكلام وإهمال قواعده النحوية ،كما قد يكون الخطأ قصور التلميذ عن معرفة التبديل أو التغير الذي يقع في بنية الكلمة والمقصود هنا المستوى الصرفي

أخبرنا أبو عمر عن ثعلب عن ابن الأعرابي، قال: المعنى، واللحن: الإيماء، اللحن، الفطنة: واللحن: إسقاط الإِعرَابِ[1]

ويعرفه عبد العزيز العصيلي على أنه:" الخطأ انحراف عما هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى"[2]

ومن خلال كل هذه المفاهيم تبين لنا أن تعريف الخطأ يتجلى في إطار مخالفة القواعد المتواتر عليها في محور معين.

3.1 مفهوم الصوت

لغة:

جاء تعريف الصوت في أساس البلاغة على أنه :" صَوّت بِهِ، ورَجَلٌ صَيِّتٌ، وَصَوتٌ صَّيتٌ، وَسَابَ الِمخبَلَ الوَبَر، فَإِن قَالَ لِأَصحَابِهِ:كَيفَ رَأَيتُمُونِي؟ قَالُوا: غَلَبَكَ بَرِيقُ سَبغٍ وَصَوتٌ، صَّيتٌ وَلهُ صَوَّتَ فِي النَاسِ وصَيَّتَ، وَذهبَ صِّيتُهُ فِيهِم."[3]

(الصَّوتُ) مَعرُوفٌ و(صَّاتَ) الشَيءَ من بَاب قَال و(صَوَّتَ) أيضًا (تَصْويّتاً) و(الصَّائِتُ) الصَائِحُ، ورَجُلُ (صيِّتٌ)(صَّاتَ) أيضاً أَي شَديدُ الصَّوتٍ وَ(الصِّيتُ) الذِّكر الجَمِيلُ الذي

[1] عمر محمد بن عبد الواحد الزاهد، العثرات في غريب اللغة، تحقيق، يحي عبد الرؤوف جبر، ط1، 1984, ص132

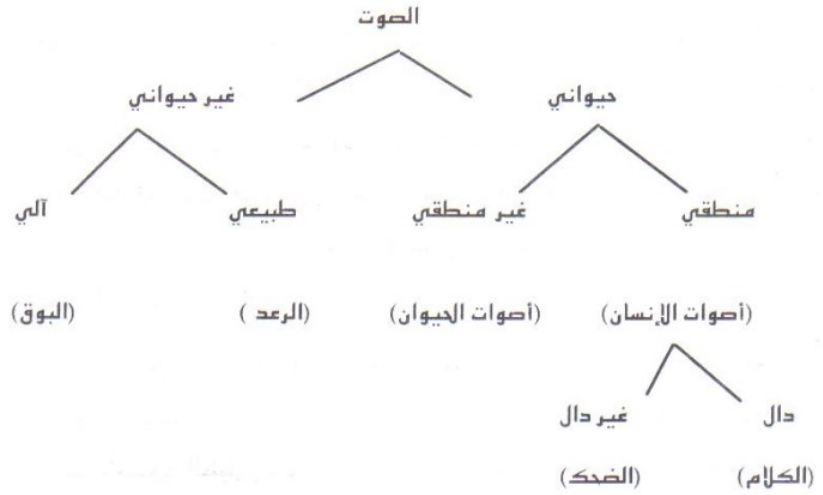
[2] جاسم على جاسم، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، نظرية تحليل الخطأ في التراث العربي بدون تاريخ, ص151.

[3] محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، دار صادر، بيروت، 1399هـ /1979، ص364

ينتشر في الناس دون القبيح، يقال ذهب صِيتُه فِي النَاسِ، وربما قالوا: انتَشَرَ (صَوتُهُ) فِي النَاسِ معنى صَيَتَهُ."[1]

4.1 الصوت اصطلاحا :يعد الصوت لبّ الكلام وجوهره فهو يختلف بين الكائنات التي خلقها الله عّز وجل من جمادات وحيوانات وبشر، فالصوت الذي يردده الحصان بدون صهيل يسمى(الهزيم) صوت الإبل(الأاء)، و(المأمأة)، إذا واصلت الشاة صوتها و(القوقاء) صوت الدجاجة.

أما أصوات الجمادات وذلك عند حدوث اصطدام ببعضها البعض واحتكاكها كخرير المياه، وإذا دخل الماء مضيق يطلق عليه (الفقيق)، وعند سيله بقوة بين الوديان والصخور يطلق عليه (البقبقة)، والشكل التالي يوضح أنواع الأصوات:



الشكل رقم (1) يوضح أنواع الصوت حسب اخوان الصفاء (الحركات العربية، 2005 ص21)

ويتميز كل إنسان في صوته عن مثله حسب العمر والجنس، فهناك تعريفات مختلفة نذكر منها، تعريف روبن Rouben بأنه"اضطراب مادي في الهواء يتمثل في قوة أو ضعف سريعين

[1] يوسف الشيخ محمد، مختار الصحاح، أبي بكر بن القادر الحنفي الرازي، المكتبة العصرية، دار النموذجية، بيروت، ط1999, باب الصاد، ص180

للضغط المتحرك من المصدر في اتجاه الخارج ثم في ضعف تدريجي ينتهي إلي نقطة الزوال النهائي"[1] كما يعرفه ابن جني على أنه " عرض يخرج مع النفس مستطيلا متصلا حتى يعرضن له في الحلق، والفم، والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا"[2].، وقد ميز العلماء بين الحرف والصوت إذ اعتبروا الصوت عاما غير مختص تشترك فيه جميع الكائنات، في حين أن الحرف هو: "القول فيه وفيما كان أن لفظة (ح_ر_ف) أينما وقعت في الكلام يراد بها حد الشئ وحدته...ومن هنا سميت حروف المعجم حروفا وذالك أن الحرف حد منقطع الصوت وغايته وطرفه"[3] وهذا ما أكده بعض المحدَثين من مَنْ اشتغلوا بالدرس الصوتي بحيث فرقوا بين الصوت والحرف، ومن بينهم تمام حسان الذي يقول "الصوت عملية حركية يقوم بها الجهاز النطقي وتصحبها أثار سمعية معينة تأتي من تحريك الهواء فيما بين مصدر إرسال الصوت وهو الجهاز النطقي ومركز استقباله وهو الأذن"[4] وهذا ما أكده حجاز فهمي بقوله "نحن نكتب بعد واو الجماعة في الفعل الماضي ألفا، مثل خرجوا، ذهبوا. وليس لهذه الألف أي مبرر صوتي"[5]، وقد دونت لعوامل لا تتعلق بالنطق" ومن اللسانيين من تعرض وتكلم حول عملية إحداث الصوت والحرف، دوسوسير الذي تطرق لهاته المسألة مع بعض التفصيل وذالك بتمييزه بين نوعين، الهواء المنتج للصوت عبر الجهاز الصوتي بقوله:" إن العناصر التي تسهم في إخراج الأصوات هي إطلاق الهواء إلى الخارج، والنطق في الفم وتذبذب في منطقة الحنجرة والرنين الأنفي "[6] والهواء الناقل له بقوله "لإنتاج الأصوات تنتقل الموجات

---

[1] خليل إبراهيم عطية، في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ للنشر, بغداد، العراق، د ط، 1983، ص6

[2] أبي الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب, دراسة وتحقيق حسن هنداوي, د ط, د ط, ص 6

[2] عبد الحميد زاهيد ,مصدر سابق، ص332

[4] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، دار البيضاء، المغرب، ط 1994، ص66

[5] محمد فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، بدون تاريخ، طبعة جديدة، ومزيدة، ومنقحة، القاهرة, ص532

[6] فرديننان دوسوسير, علم اللغة العام ، ترجمة يؤيل يوسف عزيز ، دار آفاق عربية ، بغداد العراق, بدون تاريخ ،ص60

الصوتية من فم –الشخص أ– إلى أذن –الشخص ب– وهذه عملية فيزياوية محضة"[1] ونقول أن مجموع الأصوات الصادرة من جهاز النطق أثناء عملية تألفها تكون أنساقا مختلفة مكونة كلمات، التي تتناسق فيما بينها مكونة جملا وكلها أصل للغة التي تعد كظاهرة إنسانية يشترك فيها البشر .

سبحان من صور الإنسان وأحسن صوره، وخلق بكل عضو منه تأدية وظيفته، وتتضح وظيفة الجهاز النطقي انطلاقا من التنفس أو الهواء الصادر من الرئتين مارا بعدة وحدات أخرها الشفتين مكونة حروفا دورها التواصلي والتبليغي واللغوي : فهو إذا ظاهرة فيزيائية طبيعية وجودها عام، فالصوت اللغوي يتمثل "في الأصوات التي تخرج من الجهاز الصوت البشري، والتي يدركها السامع بسماخه (أي أذنه)"[2] إذا يعد السند والمجّسد المادي لعضو اللسان، والذي يتميز بعدة عناصر أولها فيزيائية، وثانيها فيزيولوجية بحكم أنه صادر من جهاز بشري، وثالثهما نفسي لأنها مدرك، حتى أن له علما يدرسه يدعى بعلم الأصوات، أو الصوتيات (phonétique) المعنى بوصف مخارج الأصوات، وتبيان صفاتها من تفخيم، ورخاوة، وشدة وهمس وجهر، إذ تعد الأصوات "اللبنات التي تشكل اللغة أو المادة الخام التي تبنى منها الكلمات، والعبارات فما اللغة إلا سلسلة من الأصوات المتتابعة " [3].

ولذلك نجد انشغال معظم اللغويين بين القدامى والمحدثين في دراسة الأصوات ونظرا للأهمية البالغة في العملية الكلامية والتواصلية، وتجلى اهتمامهم بالدرس الصوتي في عدة أعمال خلّدت أسماءهم خشية انحراف الأصوات العربية، ومن بينهم الخليل بن أحمد الفراهيدي مكتشف علم العروض مبينا أوزان الشعر، موضحا دوره وقوافيه وكل ذلك ينّصبّ داخل الدراسة الصوتية في معجم" العين" التي رتب فيها مخارج الأصوات بدأ بالحلقية متجها إلى الحلق ثم أوسط الفم وصولا إلى الشفتين، وسار على نهجه تلميذه سيبويه بتخصيصه فصولا في مؤلفه"

---

[1] نفس المصدر, ص30

[2] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر2000-2006, ص43

[3] نوزاد حسن أحمد، المنهج الوصفي في كتاب سيبويه، دار المكتبة الوطنية، بنغازي, لبيا، ط1 ،1996، ص87

الكتاب"ذاكرا عددها وصفاتها"، يعد بيان عدد أصوات اللغة،وتحديد مخارجها ،و صفاتها والتمييز بين طبيعة نطقها داخل بنية الكلام عملا وصفيا"[1]

وبين أن عدد الحروف العربية تسعة وعشرون حرفا، تعتبر أصولا ينبثق منها حروف نطقها العرب، تعتبر فروعا، وهي النون الخفيفة والألف التي تُمال إمالة شديدة، وحرف "الشين "التي هي كحرف الجيم نحو(اشتمعوا) في(اجتمعوا) و"الصاد" التي تكون "كالزاي" وألف التفخيم كقول: الصلاة والزكاة والحياة بلغة أهل الحجاز.

كما اعتمد على تقسيمه لأصوات العربية على الصفة و هي كالأتي:

أصوات مهموسة المطبقة والمنفتحة، الشديدة، والرخوة، المستحيلة، والمنخفضة، أصوات القلقة، وأصوات الدلالة، والأصمات كما أن هناك صفات أخرى كالمدّ والانحراف، والتكرار

كما ميز علماء الصوت في المنهج الصوتي علما أخر يدعي ب علم التشكيل الصوتي أو (الأصوات الوظيفي) الذي "يركز على وظيفة الصوت اللغوي في السياق من حيث علاقة الأصوات بعضها ببعض عند اجتماعها في نسق صوتي منظم لتكوين الكلمات، وما ينتج عن تلك التعاملات الصوتية من ظواهر كالإعلال، والإبدال، والإطباق، والحذف، والمماثلة والمخالفة وغيرها"[2]، أما المحدثين فكان من نتائج تحليلهم للأصوات وتصنفيهم لها أن قسموها إلى قسمين هما:

الصوامت les consonants، وبعضهم يسميها السواكن أو الحبيسة ، والقسم الثاني هو الصوائت les voyelles، وبعضهم يسميها" أصوات اللين والعلة أو الحركات"[3] لأن هذه التقسيمات أخذت عند المحدثين والقدماء اصطلاحات مختلفة ولذلك فإن التقسيم مبني على

---

[1] المصدر نفسه, ص88.

[2] مصدر سابق, ص86

[3] رمضان عبد الله، أصوات اللغة العربية بين الفصحى واللهجات، دار الطبع مكتبة البستان المعرفة، ط1، مصر، الإسكندرية، 2006, ص46

"وجود حبس أو تضييق عند النطق بالصوامت، وعدم وجود أي حبس أو تضييق عن النطق للصوائت ، وهذا الأساس هو المعول عليه لدى أكثر الدارسين المحدثين"[1]

وحاصل ما ذكرنا من تعريفات لغوية واصطلاحية، يتمثل لنا بأنه مفهوم الخطأ الصوتي هو انحراف المتكلم عن النمط اللساني لمستوى معين من مستويات تحليل اللغة ألا وهو الصوتي إلا أن هاته الأخطاء قد تكون نحوية، أو صرفية، أو تركيبية، أو إملائية، وقد تجتمع معنا حسب طبيعة المتعلم العمرية والتعليمية.

2. مستويات الأخطاء:

عندما يبدأ كبار محو الأمية حياتهم التعليمية في مراكز متخصصة يتدربون على القراءة والكتابة تدريجيا وحسب قدراتهم الفردية، فإن ما وُفِّرت لهم التمارين الكافية على تعلم الحروف ورسمها، وكتابة الكلمات ورسمها والتعرف على وظيفتها، أصبح الأمر سهلا لاكتساب مهارات لتطوير قدراتهم وذلك بظهور الأخطاء المتكررة ، وهذا ما يفرض دراسته ودراسة مستويات الخطأ فيه.

1.2 . المستوى الصوتي:

تتكون اللغة العربية من ألفاظ وكلمات كونتها مجموعة من الحروف المترابطة فيما بينها، والصادرة من جهاز نطقي، فعملية تحليلها إلى أجزاء صغيرة ينتج عنه ما يسمى بالأصوات"، فاللغة إذا مجموعة من الأصوات لكل صوت منها يخرج وصفه، وحرف يحل عليه عند الكتابة، ويميزه من الأصوات"[2]....كما تمر هاته الأصوات اللغوية بثلاثة مراحل:

- مرحلة إحداث المتكلم الصوت.
- مرحلة انتقال الصوت في الهواء(موجات صوتية).
- مرحلة استقبال السامع للصوت [3].

---

[1] أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا, ط 3، 2008، ص92

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية، والصوتية والإملائية، دار اليازوزي، الأردن، عمان، ص159

[3] المصدر نفسه, ص160

وكما سبق ذكره بأنه الصوت عبارة عن مسارات من الهواء تخرج من الجوف عبر عدة وحدات عضوية، الرئتين والحلق، واللسان والشفتين وهي مخارج الحروف والأصوات، واختلاف صفاتها من رخاء مثل(هـ.ن.و.خ) وشدة مثل(ج.د.ط) واستعلاء، وقلقلة، وإطباق، واستطالة، قد ينتج عنه تبدلات واضطرابات نطقية وصوتية بسبب تداول اللغة عبر الأجيال بواسطة التلقين وأيضا التأثر بأصوات أخرى من اللغات المختلفة، وقد تكون عوامل "اجتماعية (التمدن اللغوي)، ودينية (الرسم الاصطلاحي، وأحكام التجويد)، وقومية (اللهجات)، وأسباب صوتية مثل التفخيم بعض الحروف أو اذغامها"[1] مثل انتقال أثر التفخيم من حرف إلى حرف ويظهر ذلك في الكلمات الآتية التي يشاع خطأ نطق حروفها المرققة إلى التفخيم ككلمة "نصر" بتفخيم النون بالرغم أنها دوما رقيقة، وكلمة "بحر" بتفخيم الباء والحاء مع أنهما حرفان مرققان.

والسبب هو كالأتي: تعني كلمة "نصر" انتقال التفخيم من الراء إلى الصاد إلى النون وفي كلمة 'بحر' انتقل التفخيم من الراء إلى الباء والحاء"[2] بمعنى انتقال التفخيم من حرف إلى أخر في حروف الكلمة.

للصوت طبيعة وطرائق تنطق به، فهو مادة الكلمات وأساس الكلام فله اعتبارات تمييزه وهي تختلف في بعض اللغات من أهمها:

- نقاط الالتقاء التي تتقاطع فيها أعضاء النطق مارة عبرها مثل الهواء أو ما تسمى مخارج الحروف .
- حجم الرئتين في الجهاز النطقي وعمل وتوقف الصوت عن طريق أوتار مقرها في جهاز النطق الذي يتكون من الشفتان، اللسان، المزمار، الفك السفلي، الفك العلوي، اللثة، الجدار الخلفي الحلق، اللهاة، الحنجرة، الأوتار الصوتية، الرئتان، تجويف الفم"[1].

---

[1] المصدر نفسه, ص166

[2] محمود عبد الرواق جمعة، الأخطاء اللغوية الشائعة، طابعة الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مصر, ط3، ص202

يقول الله تعالى :" وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ"[2] فمهارة الاستماع تلعب دورا مهما في استقبال الأصوات، وتمييزها فهي تستدعي الانتباه وحسن الإصغاء للألفاظ والعبارات، وتعتمد على الأداء اللفظي والصوتي للمتكلم، إذ تعتبر الأداة التي تجمع الأصوات بطريقة منظمة، فالمستمع الجيد وجب عليه التمييز والتفريق بين أصوات الحروف وخاصة متقاربة المخارج لكي يكتبها كتابة صحيحة.

ونستنتج مما سبق أنها العلاقة المتكاملة التي تربط المسموع بالمنطوق.

يعتمد الأداء النطقي على المعلم ويؤثر في مستقبل الصوت، ولذا وجب ترقية أسلوبه وتكوينه بما يناسب العملية الكلامية موظّفا نبرته وفصاحته، فللتنغيم مثلا تأثير كبيرا في الإفهام وشدّ الانتباه لتوضيح المعنى ودلالة الألفاظ ويقابله ذلك رسم المستمع للتعبير الصحيح للاستفهام مثلا (؟)، والنقطة(.) عند الانتهاء من الكلام، والتعجب(ا)، ووضع الشدةّ() على الحرف المضعّف.

تلعب الحركات على الحروف عاملا مهما في التعرف على تشكيل الأصوات ، وقد تعرض علماء اللغة في الحروف، والحركات وسموها بالصوامت والصوائت لأهميتها في السلسلة الصوتية، فللحركات في اللغة العربية ثلاث بالتسمية: الفتحة ، الضمة، والكسرة ولكنها شتىّ في القيمة والوظيفة وعلاماتها (_) كما في نحو: كَبير،كبار،كُبراء، وقد تكون طويلة وهي المعروفة حينئذ نحو "قاَل" و(الياء) الكسرة الطويلة في مثل "القاضي"، والواو هي الضمة في نحو يدعو"[3]، وهذا ما أثبّته ابن جني في وصفه أن "الأحرف ترابع للحركات ومنشّقة عنها، والحركات أوائل وأجزاء منها، وأن (الألف) فتحة مشبعة، و(الياء)كسرة مشبعة، و(الواو) ضمة مشبعة...

---

[1] محمود عبد الرواق جمعة ، الأخطاء اللغوية الشائعة ,ص162

[2] سورة النحل, الآية 17/16

[3] كمال بتر، فن الكلام، دار غريب للطباعة والنشر ردمك، 2003، ص199

فتشبع الفتحة فيتولد بعدها ألف، وتشبع الكسرة فتصبح بعدها ياء، وتشبع الضمة فتتولد بعدها واو وأنشد سيبويه قائلا:

فَبينَا نَحنُ نَرقُبهُ أَتَانَا.....مُعَلِّقَ وَفضَّةٍ وَزِنَادَ رَاعِي [1]

أمثلة: كعدم التميز بين الصوائت فَيُنطقُ (اتسحاب) والصواب هو (استصحاب) وأيضا (سراخ) والصواب (صراخ) .

2.2. المستوى الصرفي:

الصرف لغة هو التغيير والتقليب من حال إلى حال أما من الناحية الاصطلاحية فهو"التغيير في أحوال وبنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف، وإعلال، وإبدال، وإفراد، وتثنية، وجمع، وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول ..."[2]

وهو يتحدد في ثلاثة عناصر:

- تحويل بنية الكلمة لضروب المعاني كصيغ أسماء المفعولين .
- تغيير لمعنى الكلمة مغاير، ولكن لغرض أخر مثل القلب والنقل، والحذف، والإبدال.
- تصريف بنية الكلمة إلى أجناس وأنواع حسب الوظيفة مثل (أفعال أسماء، أدوات)

فغاية الصرف الأساسية إزالة الخطأ من اللسان،كما يراعي اللغة العربية وقوانينها في عملية الكتابة ويساعد في تنميتها.

وفي حالة تلاقي الأصوات مع بعضها البعض ينتج عنه تأليف الكلم وبنيته إذا إن علم الصرف مهتم بمعرفة بنية الكلمة، وصياغتها وأحوالها.

---

[1] ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق د.تحقيق هنداوي، ص 23

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة خاص الإملائية، دار اليازوري، الأردن, ص176

أمثلة:

- يقال: وصل المتسابقون بشكل متوالي

والصواب: وصل المتسابقون تَتَالِياً، أو متتالين: مُتتَابِعين، من الفعل –تَتَالت–

- ويقال: تمتم بكلام غامض

والصواب: تمتم في كلام غامض: عجّل فيه ولم يفهمه، فالفعل(تمتم) يتعدى ب"في" لا ب"الباء" وكذلك :(تمتم الكلام) أي رده إلى التاء والميم.[1]

ومن الأخطاء الشائعة أيضا في تعدية الأفعال قوله:

- "حجَّ إلى الأَماكن المقَدَّسة".

والصواب: حَجَّ الأَماكِن المقدَّسة أي زارها، فالفعل(حَجَّ) يتعدى بنفسه لا ب "إلى"

- ويقال جاء الحَجُّ والحَجَّةُ لزيارتنا

والصواب جَاءَ الحَاجُّ والحَاجَّةُ لزيارتنا: اسْمَا فاعِل الفِعل(حَجَّ) أو (الحجُّ) فهو أحد أركان الإسلام الخمسة، و"الحّجة" هي المرَّةُ من الحجّ شحمة الأذن"[2] ولضبط بنية الكلمة يجب الإطلاع ومعرفة الموازين الصرفية، والتمييز بين المزيد والمجرد من الأفعال والأسماء، ومعرفة الإعلال والإبدال، والمشتقات وأوزانها فمثلا إذا كان لدينا الأصوات (ر.س.م) ورتَّبناها في بنية لفظية واحدة، يصدر عنها معنى معروف هو (الرَّسْم) وإن أعدنا ترتيب الأصوات ينتج معنى أخر(رَسَمَ،رَسَّام)، وهذا التبديل في المعنى وقع بسبب تغيير الصيغة اللفظية .

"فالمستوى الصرفي يقوم بدراسة التغيرات التي تطرأ على صيغ الكلمات فتحدث معنى جديد قد تكون الوحدة الصرفية حركة واحدة،كالضمة، والفتحة، والكسرة، التنوين"[3]، فلو بدلنا

---

[1] هلا أمون، معجم تقويم اللغة وتحليلها من الأخطاء الشائعة، دار العلم، لبنان، باب الثاء, ص46

[2] نفس المصدر السابق, باب الحاء , ص62

[3] فهد خليل زايد, مصدر سابق, ص178

الفتحة في الفعل(رَسَمَ) بضمة تم كسرنا عين الفعل لأصبحت(رُسِم)، ويولد معنى أخر للفظة "الرَسْمْ" فتمثل في صيغة المبني للمجهول في الماضي.

وما نلاحظه على ضوء ماسبق أن هناك علاقة مترابطة بين المستوى الصرفي المتكون من وحدات صوتية ضمنت سلسلة لغوية معينة، والمستوى الصوتي، وعندما نريد التعبير عن ما يختلج أذهاننا من الأفكار، فنحن لا نتكلم لفظا أو صوتا، إنّما نصيغ الألفاظ على نحو نظام معين مع تأثير هاته الأخيرة على بعضها البعض حسب النظام المستعمل للغة.

ويتأثر الصرف مع الدرس اللساني المعاصر، إذ درسته العرب كعلم يضبط الكلمة، بينما درسه الغرب علي أنه فرع من فروع الدراسة اللسانية ويتضح ذلك فيما توصل إليه دوسوسير الذي أطلق عليه بالفرنسية Morphologie، المشتق من مصطلح مورفيم Morpheme الذي يعتبر لساني بحث ضمن اللسانيات البنيوية، ونجد اهتمام أندريا مارتيني Andre Martiner بهذا العلم من خلال مدرسته الوظيفية عامدا في دراسته علي وظائف الأصوات التي يلعب فيها البناء دورا مهما لتحديد وظيفة الكلمة داخل الجمل، وذالك باعتماده علي التقطيع المزدوج الموجودة أثاره اللغوية في علم الصرف من خلال الحركات الإعرابية وما نستخلصه هو العلاقة المتكاملة بينه وبين اللسانيات .

فالتغيرات التي تبحث على أبنية الألفاظ يدرسها المستوى الصرفي لأنها تؤدي إلى معاني جديدة وبالتالي وحدات صوتية متغيرة، ومن هنا يتبين العلاقة المترابطة بين الدرسين الصوتي والصرفي وعلى سبيل المثال نقول: (انْتَهَتْ الإِجَازَةُ الرَبيعِية) بكسر الهمزة، ولا نقول (انتهت الأَجازة الربيعية) بفتح الهمزة فعند تحليلها نجد الكثير يفرقون بين المعنيين:

(الأَجَازَة): معنى أوقات التغيب المسموح بها في الدوام أي (العمل) أما (الإِجَازَة): فهي بمعنى جائز أي مسموح به، ولكن اللغة العربية لا يوجد فيها لفظ(أَجَازَة) ولا أي لفظ على نفس هذا الوزن الصرفي(أَفَالَة) بل يوجد لفظ (إِجَازَة) التي هو مصدر(أَجَازَ) الرباعي المزيد بالهمزة التعدية ولعل السب في استخدام هذا المصطلح بمعنى التغيب المسموح بها عن العمل هو أنها

أيام يسمح فيها بالتغيب عن العمل أي(يجاز) فيها التغيب ومنها جاء مصطلح (إجازة)،[1] ونجد أخطاء قي التثنية والجمع في قوله: (أبي وأمي رعاهم الله) والصواب (.. رعاهما الله).

3.2 . المستوى النحوي:

ذهب علماء اللغة العربية القدامى أن شيوع اللحن كان السبب الأساسي لظهور النحو، حيت بدأت المجتمعات العربية في الاتساع نتيجة للفتوحات الإسلامية التي ساهمت في نشر اللغة العربية في الأقوام المعتنقة للإسلام والمقبلة على تعلم اللغة العربية، وبطبيعة الحال اللحن لم يكن مقتصرا عليهم فقط بل تعدى الأمر ذلك العرب أنفسهم، وبسبب ذلك خمن العلماء وأهل اللغة في وضع أسس وضوابط لتفادي الوقوع في فساد اللغة باللحن نهائيا، وحفظا للسان العربي نتيجة الاختلاط.

فالنحو هو عملية دقيقة لفهم العلاقة المتواجدة بين الكلمات في العملية التعبيرية وبه نتعرف على وظيفة كل لفظة فمن إطار التعبير بإعراب هاته الكلمات والنظر في علاقتها مع ما يجاورها من الألفاظ والعبارات

ويعرف ابن عصفور اللحن علي أنه:" علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزاؤه التي تتألف منها"[2].

تعد اللغة العربية الأداة التي تمكن المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية والأساسية في العملية الأكاديمية (القراءة، الكتابة)، والتعبير فيها يسيطر على المواد الأخرى التي يدرسها.

إذ يعتبر الحجر الأساسي لها وذلك بالاستعمال السليم والفصيح لكل نشاط يمارسه المتعلم سواء في بيئته الخارجية أو داخل المدرسة، وهنا يتبين لنا ضرورة وأهمية النحو وقواعده لتحقيق بعض أهداف المنهج اللغوي العربي الذي يسعى إلى تحقيقها، فلن يستطيع المتعلم أي يقرأ أو يكتب جملة خالية من أي خطأ أو أن يعبر دون أن يكون مطّلعا على الأساسيات التي يبنى

---

[1] محمود عبد الرزاق جمعة، الأخطاء اللغوية الشائعة في الأوساط اللغوية، طبع الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة،2012, ص 34

[2] ابن عصفور، المقرب، تحقيق عادل أحمد وعلى محمد معوض، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1998, ص67

عليها النحو، فالقواعد النحوية هي سبيل المتعلم لضبط كلامه وتصحيح نطقه وكتابته إذ"يركّز اللغويون في العادة على الخطأ فمن هذا المستوى يجملون أبرز أسباب وقوع الأخطاء اللغوية، الجهل بالقواعد النحوية وسوء استخدام تراكيبها"[1] فالخطأ النحوي يتمثل في عدم أو نقص ضبط الكلمات كتابة وفق القواعد النحوية كالخطأ في النصب والجّزم أو الجّر أو الخلط بين الأزمنة (الماضي، المضارع، والأمر)، أو غيرها من الأخطاء، يقول أسعد داغر في تذكرة الكاتب: "ويقولون وجها حنطيا وعينان سودويتان، وهذه الجملة هي مقالة قِيل عن منشئها أنه كاتب بليغ، فإذا كان في (عينان) غلطة واحدة وهي نصبها بالألف بدل الياء، وصوابها (عينين)، لأنها معطوفة على منصوب وهو وجهها "[2]

وهناك أخطاء أخرى في أبواب نحوية إضافة إلى الإعراب مثلا "الاسم المنقوص في حالة النصب، والفعل المضارع معتل الأخر بالواو، والياء في حالة النصب"[3].

من الأخطاء النحوية على سبيل المثال: نقول(رَزَقَ اللهُ محمد مولود) أم نقول (رزق الله محمدا بمولود)، الشائع بين الناس إدخال حرف (الباء) على المفعول الثاني (محمدا) للفعل(رَزَقَ) فيخطئون ويقولون: (رزق اللهُ محمد بمولود)، وجد أن الباء لم تفد بشيء والصواب بدون (باء) والسبب أن الفعل (رزق) متعدي لمفعولين بدون حاجة لحرف جّر والدليل في قوله تعالى: "وَالَّذِينَ هَاجَرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ ثُمَّ قُتِلُوا أَوْ مَاتُوا لَيَرْزُقَنَّهُمُ اللَّهُ رِزْقًا حَسَنًا"[4]

المستوى الإملائي:

تعددت تعريفات الإملاء وتنوعت بين علماء اللغة حيث عرفه البعض منهم علي أنه: "فن من فنون اللغة فهو عبارة عن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة

---

[1] العربي دين، قضية التصويب اللغوي في العربية بين القدامى والمحدثين، جدارا الكتاب للنشر و ت، الأردن، ط1 2015، ص 292

[2] نفس المرجع, ص292

[3] كمال بشير، دراسات في علم اللغة، دار الغريب، القاهرة، ط1، 1998, ص278

[4] سورة الحج, الآية 58

وفق قواعد مرئية وضعها علماء اللغة، وعليه يمكن القول بأن الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصور الصوتية والصور البصرية".[1]

فالإملاء فرع من الفروع المهمة للغة العربية وهو الأساس في التعبير الكتابي من حيث أنه وسيلة له صورة خطية لصحة كتابة القواعد النحوية والصرفية، ويعرفه حسن شحاتة على أنه :"نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد الحروف الليّن الثلاثة والألف الليّنة، وهاء التأنيث، وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه، والمدّ بأنواعه وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف واللام الشمسية والقمرية ."[2]ومن خلال هذين التعريفين يمكننا أن نقول بأن الإملاء له مرتبة كبيرة في اللغة العربية، فهو ذلك الصورة الكتابية للأصوات المنطوقة، والمسموعة بحيث يعتبر وسيلة تمكن المتعلم (القارئ) من النطق الصحيح للحروف والمفردات ورسمها وعدم إتقانه يؤدي إلى أخطاء شتى، وبالتالي فهو علاقة متكاملة مع مهارة الكتابة، فالإملاء هو: "تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في موضعها الصحيح من الكلمة، أو رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطى لأصوات المنطوقة برموز تتيح للمتعلم أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى، ذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة العربية."[3]

ونظرا للأهمية البالغة للرسم الإملائي قد ينتج عنه ظواهر منها الضعف في كتابة الحروف، أو الفهم السيئ للوحدات الخطية أو أصوات الحروف والكلمات إذا يعد الرسم الإملائي كنظام لغوي يتموضع حول الكلمات التي يجب وصلها أو فصلها والحروف المحذوفة وعلامات المد والتنوين والهمزة بكل أنواعها وحسب موقع كتاباتها في الكلمة ويكثر الخطأ والخلط بين همزة

---

[1] فهد خليل زايد، أساليب وتدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، الأردن, ص 195

[2] حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، د ط, ص11

[3]. هيثم صالح إبراهيم التليمي، طرائق تدريس اللغة العربية(الأخطاء الإملائية الشائعة) دار دجلة، عمان، ط1 2015، ص50

القطع وهمزة الوصل ويتجلى دلك في الأمثلة الآتية: (إثنان) والصواب (اثنان)، وكتابة(إمتحان) والصواب(امتحان) وكلمة(إسم) والصواب(اسم) وقد يتطور الأمر إلى حذفها من الأسماء مثلا(الاسلام) والصواب (الإسلام)، (الانسان) والصواب(الإنسان)، وتعليل ما سبق أنها تسقط نطقا إذا وصلنا بما قبلها كما تتجلي في الكتابة ألفا بدون همزة، ونجد أيضا أن من بين الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المتعلمون رسم الأفعال التي تنتهي بالواو والياء أو كتابتها خطأ فنراهم يكتبون الفعل (دعى) بالألف المقصورة والصواب هو (دعا) بالألف الممدودة ومن الأخطاء أيضا تثبيت الهمزة في غير موضعها مثلا (الخليل ابن احمد الفراهيدي) والصواب هو (الخليل بن أحمد الفراهيدي) ونجد أيضا (العلامة ابن باديس) والصواب(العلامة بن باديس)، إذن: نجد أن الحذف يكون في حالة وقوع كلمة (ابن) مفردة وسط كلمتين (عمر بن الخطاب)رضي الله عنه أو بين لقبين مثل (سيف الدولة بن زين العابدين)أو (أبو الفضل بن أبي علي)، ومن الأخطاء الغريبة أيضا كتابة التاء في أواخر الكلم والأفعال والجموع بأنواعها مثلا كتابة (مراعات) والصواب(مراعاة)، وأيضا (اقترحة عليه) والصواب (اقترحت) .

وللرسم الإملائي اتجاهان، الأول بصري ويتمثل في النظر إلى الحروف أو الكلمات التي ستتجلى على المتعلمين بهدف ترسيخ صورة الكلمة في الأذهان والاحتفاظ بها والعمل بها عند الحاجة ويتم ترسيخها بتكرار النظر إليها أو الاستماع إلى الصورة الصوتية لها.

أم الاتجاه الثاني فهو سمعي، إذن فالهدف الرئيس للإملاء إزالة الخطأ الذي يظهر أثناء نطق الكلمة أو كتابتها.

3.أسباب الأخطاء الصوتية:-يمكن حصر الأسباب في الجوانب التالية:

أ. الأسباب التربوية: يلعب المعلم دورا في العملية التعليمية، فطريقة نطقه، وإملائه للدروس أومحتوى المادة لها أثر بالغ في عملية الاكتساب، والاستماع فمثلا إذا كان سريع النطق أو ذا صوت خافت أو غير مهتم بتوضيح الحروف والكلمات وخاصة منها ما هو متقارب المخرج

وغير مراع للاختلافات الفردية للمتعلمين فهم لا يتكلمون على نمط أو وتيرة واحدة، وتختلف طرق الأداء لديهم من متعلم إلى أخر.

ب.الأسباب العضوية للمتعلم (الفيزيولوجيا): وتعرف أيضا بمشاكل النطق أو اضطرابات النطق بحيث تكون للمتعلم صعوبة في إصدار الأصوات على نحوها الصحيح بحيث إن ضعف الحالة الصحية للمتعلم، السمعية، والنطقية، وعدم نضج الجهاز العصبي يؤثر على عملية اكتساب اللغة، فعند وجود مشكلة خلقية أي ضعف الجهاز السمعي، أو الجهاز النطقي فيصعب الاستماع الجيد، وتميز الكلمة أو الحرف، ويسهل حدوث الخطأ.

و يطلق عليه أهل الاختصاص اسم dysphonias "وتحدث نتيجة خلل في ميكانيزم للحبال الصوتية، وفي طبقة الصوت وشدته، ويصبح الصوت غير مناسب للعمر وجنس المتكلم."[1]كما أن الخلل في جهازي السمع والنطق ينجم عليه أثار نفسية تحبط المتعلم وتجعله غير مهتم وعازف عن القراءة والتعلم بصفة عامة.

ويمكن الإشارة أيضا إلى أن المتعلم أحيانا تنقص دافعيته لتعلم القواعد النحوية والصرفية للغة العربية في شتى الأطوار.

ج. أسباب اجتماعية:

من بين الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى الأخطاء الصوتية وجود ازدواجية في لسان واحد كاللغة العربية الفصحى والعامية أي اللغة اليومية للتواصل التي هي الأخرى عبارة عن خليط ممزوج باللغة الأجنبية، والفصحى، واللغة المحلية، وهذا يولد نوع من النشاز في خروج الصوت وبالتالي تتشكل الأخطاء الصوتية، ويحدث عدم النطق السليم للفظ.

ويتضح أن هناك مزاحمة اللغة العامية للغة الفصحى، وهذه المزاحمة لها أثار سلبية على النطق السليم وقد تنتج عن طريق محاكاة من اختفت لديهم بعض الأصوات، وقد تؤثر أيضا حتى

[1] سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الوراق للنشر والتوزيع, ط1, 2013، ص52

على طرق التفكير السليم لدى المتعلم لذلك الكثير من المختصين يطالبون بإعادة النظر في كيفية التعليم للمادة اللغة العربية وطرحوا على سبيل المثال عودة الكتاتيب وإحيائها لأنها تعلم النطق السليم، والاحتكاك بمفردات اللغة العربية من خلال تعليم القرآن الكريم، وخاصة في المرحلة الأولى من تعليم الطفل.

كما يجب أن يعتمد في تعليم اللغة العربية للمرحلة الأولى على ألفاظ فصيحة وتشييع هذه الألفاظ في الاستعمالات اليومية للأطفال .

تعدد اللهجات وتأثيرها على البنية الصوتية ومن أمثلة على دلك تنوع اللهجات في مناطق مختلفة في الجزائر مثل مدينة البيض (حرف الغين)غ ينطق قافا، وفي مدينة تلمسان التي تنطق حرف القاف، ألفا(أ)

4.مظاهر وأشكال الأخطاء الصوتية:

تعد الدراسات الصوتية واحدة من الدراسات اللغوية العربية التي أولاها العلماء العرب اهتماما كبيرا وملحوظا لما تمثله هذه الدراسات من علاقة قوية في الحفاظ على تجويد القرآن الكريم وتلاوته، ولهذا تتميز الدراسات الصوتية بميزات الدقة، والعمق، والشمول حيث توجهّت هم العلماء العرب صدقا ورغبة في الحفاظ على أصوات اللغة العربية باعتبارها اللبنة الأساسية في البناء الهيكلي العام للغة، بحيث"إن سلامة البناء الصوتي ونظامه للغة هو من الأمور الهامة للإبقاء على استمرارها وديمومتها على مر الزمن" [1]، لذالك أي خطأ في البناء يسفر عن اهتزاز البناء اللغوي وقوامه، وتختلف الأخطاء في أشكالها ومظاهرها، ويمكن إبرازها فيما يلي:

1.4 **الحذفOmission**: ويقصد به حذف حرف من الكلمة أو أكثر،"وقد يحدث الحذف عند توالي صوتين ساكنين في موقع من الكلمة دون أن تكون هناك قاعدة حذف ثابتة ومحددة "[2] فيقول الطفل على سبيل المثال (خوف) بدل (خروف) أو يقول(رز) بدل

[1] البهنساوي حسام، الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، دار النشر مكتبة زهراء الشرق, القاهرة, ط1, 2005 ، ص5

[2] فارس موسى، اضطرابات النطق عند الأطفال الغرب،1987، حقوق الطبع لجمعية كويتية أتقدم الطفولة، ص43

(أرز) وينتج عن هذه العملية عسر في الفهم مما يؤدي إلى الارتباك وفقدان الثقة بالنفس في إيصال الأفكار، مشكلا أخطاء صوتية.

2.4 **الإبدالSubstitution**: يقصد به إبدال حرف مكان أخر من حروف الكلمة، ومن المشاكل الشائعة في الإبدال الذي يقع بين حرفي (الثاء)(الفاء) فيقول المتعلم على سبيل المثال (فابت) بدل (ثابت)، أو(ش) بدل (س) نحو(شمش)، أو(سمس) بدل (شمس) وتنتشر هذه المظاهر عند الأطفال مقارنة بكبار السن ومن سلبياته خفض قدرة المستمع إلى الفهم والاستيعاب.

.3.4 التشويه أو التحريف Distorsion: و يقصد به "نطق الصوت بطريقة تقّربه به من الصوت العادي"[1] وهو منتشر بين الصغار، والكبار، وغالبا ما يظهر في أصوات معينة مثل (ج،ش) حيث ينطق الصوت مصحوبا بصفير، وينطق صوت حرف (ش) من جانب الفم واللسان فأن يقول (شرس) عوض (جرس) وقد يتمثل في عدة مصطلحات كالتأتأة، والتي تفسرها المعجمات بأنها "تردد التاء في الكلام، وذالك بأن يصدر المتكلم كلامه بحرف التاء"[2] وللإشارة إلى هذا النوع من اضطرابات النطق مثل: (مدرسة ،مدرثة)، والخنخنة وهي استعمال الصوتان- خ ن- وتجد أكثر الكلام يخرج من الأنف، وهناك البعبعة، والتختخة، والهثهثة والعثعثة، والأمثلة كثيرة، ومهما يكن فإن هذه المصطلحات جاءت إيحائية لتدل على فساد الألسن، وذالك بسبب قصور جزء من جهاز النطق في تأدية وظيفته، ونجد أيضا بعض اللغويون الذين يقرون بوجود هاته الظاهرة في لغاتهم أمثال **بلومفيلد** فهاهو يقرر"أن كثيرا من المفردات في اللغة الإنجليزية هي ذات طابع رمزي أو إيحائي، وتتميز بنقل المعني بشكل أكثر مباشرة وإيحاء"[3] وضرب أمثلة: ينقر Flip، يتلألأ، Glitter، أزيز Wheeze

---

[1] فيصل العفيف، أصوات النطق واللغة, مكتبة الكتاب العربي، ب.ت ،ص43

[2] صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث, د ط, د ت, ص112

[3] نفس المصدر, ص115

5.4.**القلب المكاني**: يعتبر كظاهرة صوتية مرجعها قلب أصوات الكلمة من ناحية الترتيب أو التجانس الصوتي ومن أمثلة دلك (جواز) بدلا من(زواج)، و(جنزبيل) بدلا من(زنجبيل)

6.4.**الإضافة Addition**: ويقصد بهذا النوع من الاضطراب النطقي إضافة زوائد صوتية للكلمة وهي كثيرة، وشيوع الحرفين (س،ص) على سبيل المثال (سصباح الخير) وتتعدد أسبابه فمنها ما هو عضوي كوجود خلل أو تلف أو تشويه في الجهاز النطقي (الفك، اللسان، الحنك، الشفتين ، إلخ..)

7.4. المماثلة الصوتية Assimilation: المماثلة هي تطور صوتي يرمي إلى تيسر النطق عن طريق تقريب الفونيمات بعضها من بعض، أو إدغامها بعضها في بعض لتحقيق الانسجام الصوتي، ومن الطبيعي أن تجتمع الأصوات وتتجاور لتشكل كلمات اللغة وجملها وتراكيبها فقد يتجاور صوتان صامتان دون أن يفصل بينهما صوت صائت، وقد يتوالى صوتان صائتان لا يفصل بينهما سوى صوت صامت، وهذا التجاور حسب اللغويين، هو السبب في إصابة بعض الأصوات من تأثر، وهذا ما يظهر في ظاهرتي المماثلة والمخالفة، وهي ظاهرة صوتية تنجم عن مقاربة صوت لصوت، فكلما اقترب الصوت من صوت أخر اقتراب كيفية أو مخرج حدثت مماثلة سواء ماثل أحدهما الأخر أو لم يماثل، وقد أطلق عليه سيبويه اسم المضارعة وذلك بقوله" هذا باب الحرف الذي يضارع به حرف من موضعه، والحرف الذي يضارع به ذلك الحرف وليس من موضعه"[1] يقصد بذلك تقريب الأصوات المجاورة بعضها مع بعض فضارعوا بها أشبه الحروف، وأطلق عليها ابن جني اسم التقريب أثناء كلامه وبالإدغام الأصغر إذا يقول:"والإدغام المألوف المعتاد إنما هو تقريب صوت من صوت."[2]كما نالت المماثلة جانبا من الدرس الصوتي الحديث، ورمت إلى تيسير عملية النطق، ومن اللغويين الغربيين الذين تعرضوا لهاته الظاهرة نجد دانيال جونزDaniel Jones الذي يعرفها بأنها: "بأن إحلال

[1]كتاب سيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991 ، ص476

[2] شاذلي مجلي عيسى، المماثلة الصوتية في اللغة العربية، ب.ط، ص9-11-18

صوت محل صوت أخر تحت تأثير صوت ثالث قريب منه في الكلمة أو الجملة ويمكنها أن تتسع لتمثل تفاعل صوتين متواليين ينتج عنهما صوت واحد مختلف عنهما" [1] أي بمعنى تغيرات تحدث في عمليات النطق في إطار الكلمة أو الجملة وفي ظرف محدد، ومن اللغويين المحدثين العرب نجد أحمد مختار عمر الذي يعرفها:"على أنها التعجيلات التكيفية للصوت بسبب مجاوراته ولا نقول ملاصقته لأصوات أخرى "[2] أي أنها ترمي إلى تسهيل اللفظ وذلك بتيسير النطق، وهي على أنواع:

– **المماثلة المرجعية**: ومعناها أن يماثل صوت صوتا أخر يسبقه.

– **المماثلة التقدمية**: ومعناها أن يماثل الصوت الأول الصوت الثاني.

– **المماثلة المزدوجة**: ومعناها أن يماثل صوت صوتين الذين يحوطانه.

والمماثلة في أنواعها متناسقة بدلالة في اللغة العربية في حالات الجهر، والهمس، والشّدة، والرخاوة، والانطباق، والانفتاح مما يتوافر أمثاله في مجال الصوت[3].

.ومظاهر المماثلة تقوم على أمرين مهمين:

- المجاورة للأصوات .
- التأثر والتأثير بين تلك الأصوات.

إلى جانب هذا فالمحدثون يقسمونها إلى:

– **مماثلة تقدمية**: ما كان اللاحق متأثرا بالسابق وتسمىprogressiveومن أمثلته تأثر"تاء الافتعال "، افتعل في 'زجر ازتجر' بصوت الزاي مما يؤدي إلى تحويله إلى دال فتصبح 'ازدجر'.

– **مماثلة رجعية**: ما كان السابق متأثر باللاحق وتسمىrégressive من أمثلة تأثر "التاء بالطاء "فتصبح "يتطهر= يطهر " و'أزدق" بدلا من 'أصدق'، و'أَخَتْ 'عوضا 'أخذت' .

---

[1] المصدر السابق, ص4-5-6

[2] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، ط3، 1985، ص378

[3] محمد حسين علي الصغير، الصوت اللغوي في القرآن، دار المؤرخ العربي، بيروت, لبنان, ط1, 2000، ص25

– **مماثلة مزدوجة** : ما كان التأثر والتأثير واقعا بينهما معا مثل تأثر " الدال بالذال "فتصبح "أذكر= أدكر"

لذلك أعطت اللسانيات حيزا أكبر لدراسة الأخطاء بصفة عامة، والصوت اللغوي بصفة خاصة على أن الدراسة اللغوية تمر بمراحل أو مستويات تضبطها وتعلي من قيمتها في مقدمتها المستوى التركيبي، وخاتمتها المستوى الدلالي، وبينهما الصوتي ولا يتحقق الكل بغياب الأخير، فالخلل الصوتي يجعلك تقع في الخطأ النحوي الذي نشأ مرتبط به وبالتالي تحال معناها.

لقد حضِيت الدراسات اللسانية بجانبها التطبيقي كل الأخطاء، والعيوب النطقية، ومجال الكلام، والنظريات التي تضبط التعلم لعل وعسى يخلق فضاء يقلل من الخطأ الصوتي بأنواعه ومجالاته، وميادينه الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية للتأصيل الأصح للغة السليمة ونطقها نطقا صحيحا بلاغيا وتركيبيا.

8.4المخالفة الصوتية DISSIMILATION:وهي ظاهرة تعني بتغيير أحد الصوتين المماثلين في كلمة من الكلمات إلى صوت أخر مخالف، ونالت اهتمام النحاة القدامى واللغويون وعلماء الأصوات المحدثون، عالجها القدماء منوعين في تعابيرها فمنهم من أطلق عليها اسم (المغايرة)كالخليل بن أحمد الفراهيدي ،كما أطلق عليها المبرد عبارة (استثقال التضعيف)وعبر عنها السيوطي (بكراهية اجتماع الأمثال)، ويعرفها رمضان عبد التواب علي أنها"قانون يعمد إلي صوتين متماثلين فَيُغيَرُ أحدهما إلى صوت أخر، يغلب أن يكون من أصوت العلة الطويلة أو من الأصوات المتوسطة"[1] ومن الملاحظ أن الدراسات اللغوية في العصر الحديث في المشرق تعتمد على معطيات الدراسات اللغوية الغربية للغات الهند الأوروبية واللغة السامية.

فمفهوم المخالفة هو أحد المفاهيم اللغوية الغربية التي دخلت إلى الدراسات اللغوية العربية الحديثة وهي تعني إزالة أو سلب أو إزاحة، ويقع التخالف في حالة وجود صوتين فقط في

[1] رمضان عبد التواب، التطور اللغوي مظاهره وعلله, مكتبة الخانجي، مصر, القاهرة، ط2، 1990, ص57

الكلمة، وفي التخالف(صوتان مثلان، متشابهان،صوتان مثلان،صوتان متشابهان ،متناظران) أو (الصوت مكررا أو صوتان متجانسان في الصفات،صوتان متجانسان أو مثلان ،صوتان ذا صفات مشتركة).

و"نقصد بالصوتين المتماثلين أي المتحدين في المخرج والصفات والصوتين المتجانسين صوتين اشتركا في المخرج أو تقارب مخرجهما أو اشتركا في الصفات"[1].

فالتخالف الصوتي هو نمط من أنماط التغييرات اللغوية الصوتية التركيبية، وكل تغيير لابد له من سبب أو علة، وقد أشار العلماء المحدثون إلى هذه العوامل التي تتحكم في هذه التغييرات في جانبيها التاريخي والتركيبي وعليه فإن التخالف به يتحقق بالقضاء على الجهد العصبي النطقي الناتج من تكرر المتماثلات وأما في اللغة العربية "فإن التخالف يحدث عندما يتكرر الجهد المطلوب إصداره من عضلات اللسان الناتج عن تحريك عضلتين متماثلتين في موقع واحد من أجزاء اللسان في مغالق المقاطع، وفي الغالب عندما ينتهي أولهما بصامت ساكن وثانيهما بنفس الصامت ولكنه متبوع بصائت."[2]

ومنه ما هو نفسي كعامل الخوف الذي يؤثر تأثيرا سلبيا على اللسان وبسبب التغيرات الفيزيولوجيا كعدم انتظام دقات القلب، وسرعتها، أو اختلال نظام التنفس، ما ينتج عنه انعكاسات "كالاحتباس والغمغمة."

ونرى أيضا من الأسباب النفسية الدهشة، والخجل اللذان يحدثان أثناء انتصاب الأبصار على المتعلم، وانفتاح الأسماع، والتركيز عليه، وأيضا عامل أخر هو قلة التفاعل الاجتماعي أو عدمه يدفع اللسان إلى قلة الاستعمال وحتى جموده ، إذ يتميز هذا الأخير بالمرونة، وصحته، وطلاقته تكمن بممارسة الوظيفة التي خلق من أجلها مع حسن الاستعمال.

---

[1] هريدي أحمد عبد المجيد، ظاهرة المخالفة الصوتية ودورها في نمو المعجم العربي ، مكتبة الخانجي، القاهرة،د ط, 1989 ص20

[2] المرجع نفسه, ص34-36

تعاني الجزائر مثل معظم الدول العربية النامية من ظاهرة الأمية بين شعبها ، وتعد هذه المشكلة من أعظم التحديات التي تجابهها الجزائر،حيث تعتبر من المخلفات الاستعمارية التي ورثتها الجزائر من مشاكل عن الإستدمار الفرنسي مثل: التخلف الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والفقر والأمراض وغيرها، إلا أن أكثرها تعقيدا هي الأمية التي فاقت نسبة 80 % من إجمالية نسمتها، وقد أجمع الباحثين في مجال التاريخ الجزائري على أن الجانب الثقافي كان مزدهرا قبل الاحتلال الفرنسي بحيث كانت متنوعة العلوم، والمعارف والثقافة مثلها مثل باقي العالم العربي والإسلامي، ويتضح ذلك في المؤسسات التعليمية والثقافية المنتشرة في أنحاء البلاد، كما أن الجزائر قامت بمتابعة مراحل لمحو الأمية من مجتمعها، وذلك بوضع مخططات لمكافحتها بواسطة ديوانها الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار الذي يعتبر كمؤسسة عمومية ذات طابع إداري، والمتمتع بالشخصية المعنوية، والاستقلال المالي الموضوع تحت إمرة وزير التربية الوطنية، تتمثل مهمته بتنفيذ البرامج الوطنية لمحو هاته الظاهرة، وتعليم الكبار والمقصود منه ضمان حق الأميين في حق التعليم المكفول دستوريا ولكن خارج إطار المنظومة العامة للتربية، إذ يتابع الديوان ويراقب كل النشاطات المرتبطة بهذه العملية المنظمة من طرف المؤسسات والهيئات وأيضا الحركات الجمعوية المشتركة الأهداف للقضاء علي الأمية.

5.الدراسة بأقسام محو الأمية:

إن الدراسة في أقسام محو اليومية لها نظامها، ومنهاجها الخاص، فالمتعلم يتنقل عبر ثلاثة مستويات بالتدريج، وكل مستوى يمثل مرحلة معينة وهذا ما سنوضحه في المخطط التالي:

الشكل رقم (02) يمثل مستوى الدراسة في محو الأمية

يقوم المعلمون بعملية تحديد مستوى المتعلم في إطار محو الأمية قبل الشروع في بدء الدراسة بفحص مباشر، وذلك بتوجيه مجموعة من الأسئلة الشفهية، ويميز المستوى المعرفي واللغوي لكل متعلم وذلك بكيفية نطقه للحروف العربية ونقاط الصحة، والسلامة فيها، واكتشاف مخارج الحروف، والعيوب النطقية إن وجدت تم يتم على هذا الأساس انتقاء المستوى الأمثل والحقيقي لكل متعلم.

المستوى الأول: المتعلمون في هاته المرحلة يجهلون القراءة، والكتابة، والحساب، وتصعب عليهم عملية التواصل مع غيرهم بالفصحى، أما المجموعة الخاصة بالمستوى الثاني لها القدرة على خوض حوار بسيط بلغة بسيطة وسليمة واصفين أحداثا يوظفون فيها كلمات، وجملا مترابطة ،أما المتعلمين في المستوى الثالث، فهو القادرون على قراءة فقرات متوسطة ومتميزة ببساطة الشكل، والمحتوى، والتركيب .

يرافق المتعلم طيلة مشواره الدراسي حسب كل المستوى من المستويات مادتين: مادة الرياضيات ومادة اللغة العربية، خصص لهما الديوان الوطني كتب دراسية.

وتناولت دراستنا الحالية منهاج اللغة العربية التي اعتمدت علي مقاربات بيداغوجية، وعلى اختيارات منهجية حديثة أهمها" المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية، وبيداغوجية المشروع والطريق النشطة والوحدة التعليمية كمرحلة من مراحل المشروع ،كما يعتمد على منهجية للتقييم ترتكز أكثر على الجانب التكويني لهذا التقييم جون أن تتخلى تماما عنة التقييم التشخيصي والتقييم التحصيلي "[1] وتبنى هذه المقاربة على أساس ضرورة تنمية قدرات ومهارات المتعلم بصفة فعالة في مدة وجيزة وذلك عن طريق استعمال المعارف المكتسبة التي يحتاجها في حياته الفردية والمجتمعية.

[1] مناهج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار, ص8, مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة المعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية وفق القرار رقم353م.ع,ص06

المستوى الثاني:

يضم كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني أربعة محاور متنوعة المعارف كالعقيدة الإسلامية، والوطن وصحة الإنسان وبيئته، وتتفرع عن هاته المحاور ثمان وحدات هدفها تمكين المتعلم (ة)، وجعله يتعايش مع معارف متنوعة بنوع من التعقيد، كتقنيات تفكيك فقرة والكتابة بخط نسخي والحوار والمناقشة والتحليل لأحد النصوص المقررة، والحوار الشفهي، وتقنية القصة شفويا وكتابيا، وتقنيات أخرى مختلفة مذكورة، ومحددة ضمن توزيع المحاور السنوية للمستوى الثاني، وهي موزعة على عدة مجالات وأنشطة من قواعد اللغة والتعبير الشفوي والتواصل، ودراسة النصوص ونشاطات الإدماج، وتأتي على شكل دروس متنوعة لها علاقة بالمجتمع المحيط بالمتعلم.

المستوى الثالث:

جاء الكتاب الثاني للغة العربية للمستوى الثالث كتتمة للمستوى الذي سبق وهو مكون من خمسة محاور وعشرات وحدات ليصبح العدد الإجمالي تسعة محاور و18 وحدة تعليمية، وعرف المستوى الثالث بمرحلة التكميل.

تناول هذا المستوى مواضيع مختلفة حول التراسل، والتواصل، وتكنولوجيا الاتصال، وشخصيات، ومواقف تاريخية ومواقع جغرافية، واشتملت المحاور على عدة أبعاد دينية، وحضارية، وتاريخية وعلمية ، ومن الأهداف الرئيسية المراد تحقيقها في هذا المستوى قدرة المتعلم على القراءة الصوتية والبصرية على مختلف الوثائق التي تصادفه في حياته اليومية مثل وصفات الأدوية، والرسائل، واللافتات ...الخ

- تنويع خبرات المتعلم وإثرائها وتنمية مواهبه للاندماج في المجتمع .

- القدرة على الكتابة مستعملا مفردات وجملا مناسبة مع مراعاتها للقواعد اللغوية والصرفية وأدوات الربط وربط الجمل.

– القدرة على الحديث وتناول الكلمة والإجابة عن الأسئلة، والتعبير أمام الغير باسترجال مستعملا جمل عربية، وفصحى، وتعابير لغوية مع مراعاة مخارج الحروف متجنبا الخطأ فيها.

القدرة على فهم ما يستمع إليه من أخبار، ومناقشا تواجده مع الآخرين متفاعلا مع ما يسمع.

محتويات المقررات الدراسية لمحو الأمية وحجمها الساعي:

المستوى الأول: يحتوي كتاب اللغة العربية لهذا المستوى مرحلتين :

مرحلة تمهيدية: تضمنت سبعة عشر حصة، يتعرف على كل واحدة منها المتعلم على مواضيع مختلفة كتقديم نفسه وزملائه، والتعرف على المركز الذي يتعلم فيه وتسمية الأشياء المحيطة به في حياته اليومية من وسائل نقل ووثائق شخصية، وإدارية، والتدريب على رسم الإشكال، وملاحظة أشكال الحروف،

مرحلة التعلُّمات الأساسية: تضم عشر وحدات التي تهدف إلى إكساب المتعلم(ة) المهارات اللغوية الأساسية بالقراءة والتعبير والكتابة، وغرس القيم الاجتماعية والإنسانية والأخلاقية والحضارية فهي التي تمكنه من التفاعل الاجتماعي الإيجابي والتواصل مع الغير، وفي أخر كل وحدة يطلب منه توظيف مكتسباته بإنجاز مشروع، ونلاحظ أن الكتاب قد بني على المقاربة البنائية التي يعتبر جون بياجيه Piagetرائدها ومن أهم منظريها، وهذا "ما تضمنه أعماله من تطبيقات عملية تنتمي إلى جميع مجالات خدمة الإنسان من التعلم في المدارس إلى مساعدة المسنين، فجميع المؤسسات التي تختص بخدمة الإنسان وتهتم بمراحل التطور الإنساني وعملياته والكثير من هذه المؤسسات تلجأ إلى أبحاث بياجيه بحثا عن المساعدة "[1]

فأصبحت نظرياته تساعد المعلمين في فهم العملية التعليمية، وساعدت على إدراك الأخطاء المتداولة بين المتعلمين، وأنها ليست منبثقة من فشل في الأداء أو عدم اهتمام بالواجبات والاكتساب المعرفي بل هي أحيانا تفوق القدرات الفردية للمتعلم.

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، عالم المعرفة، الكويت، د ط, أكتوبر1983, ص340

ويتأكد هذا الاهتمام بتوطيد العلاقة بين المعلم والدارسين، وإبرام اتفاقية تعليمية مبنية على التزام الطرفين بتنفيذ مشروع بيداغوجي غرضه نفعي للكتابة، وتحرير سورة قرآنية صغيرة وذلك في أجل لا يتعدى نهاية السنة الأولى، وبهذا يصبح لدى المتعلم عنصر أساسي هو الكفاءة المتمثلة في الحصيلة العملية التعلمية لفترة معينة التي تحدث نتيجة توظيف الدارس للمكتسبات المعرفية في المجالات والمستويات الأربعة: (فهم المسموع للمكتوب، والتعبير المنطوق، والمكتوب)، وتتجلى الأخطاء الصوتية، وتتحدد في عنصر التعبير المنطوق كل أنشطة التعلم المتمثلة في (القراءة، والكتابة، والتعبير الشفهي).

وتنطلق اعتمادا على النصين المسموع والمكتوب لتحقيق مختلف التعلمات من تدريس، وقواعد، ورسم الحروف، ونطقها وكتاباتها والصيغ الصرفية والتركيبية والنحوية..الخ

أنشطة التعلم:

– **التعبير الشفهي:** فالتعبير الشفهي هو عملية الإفصاح عن الأفكار المختلجة في النفس، وهو وسيلة للتفاهم والاتصال والإفهام، كما يعتبر أداة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية مع الأفراد، ويتم عن طريق جهاز النطق على شكل حديث أو نقاش.

– **القراءة** : ترتبط القراءة بالجانب الشفهي مكونة علاقة بين اللسان والبصر،تكون في بدايتها صامتة من طرف المتعلم لفك وحل الرموز المكتوبة دون نطقها ثم ترجمتها صوتيا وجهرا مكونة حروفا وكلمات وجملا.

– **الكتابة:** هي فن مهم تسجل به الأحداث والمعارف، فهي رسوم لأصوات وحروف مصوِّرة ألفاظا ذات معاني وهي تستعمل على ثلاث نقاط: الخط والقواعد، ورسم الكتابة، والتعبير الكتابي.

الجدول رقم (1)الحجم الساعي للمحتوى الدراسي(وفق المستويات):

المستويات	الحجم الساعي	الحجم الساعي الكلي
المستوى الأول	**216 سا**	**540 سا**
المستوى الثاني	**144 سا**	
المستوى الثالث	**180 سا**	

خلاصة:

وعلى ضوء ما سبق ومن خلال بحثنا في هذا الفصل حاولنا تقديم فكرة شاملة ومختصرة حول الأخطاء الصوتية، فقمنا بإعطاء بعض المفاهيم حول الخطأ ثم الصوت(المستويات والمظاهر) فقد اختلفت الدراسات الصوتية طارحة معها عدة تساؤلات بعضها يتعلق بالجوانب المعرفية للموضوع، والبعض الأخر بالجوانب التربوية، وبعضها للجوانب الفيزيولوجية بحيث توصلنا أن من أوسع القضايا والمسائل التي تهدد المتعلمين، والناطقين باللغة العربية هي مسألة الخطأ التي تتضح في الجانب الصوتي سواء أكان نحوي، صرفي، إملائي، وخلال هذه العملية يرتكب المتعلم أخطاء، والأخطاء هنا جزء من عملية التعلم ، تسعى المنظومة التعليمية لتأسيس النظام الصوتي للغة العربية للمتعلمين، وذالك بتعليم المسائل الشاملة في النظام الصوتي للعربية كتعليم الحروف وتوضيح الحركات إلى عرض القواعد

الصوتية الأساسية المنظمة لبنية الكلمة العربية، مثلا عرض التغيرات التي تأثر على طبيعة الصوت الواحد في الأوساط الصوتية المختلفة أو عند القيام بتركيبه مع صوت غيره ويشمل أيضا تبيان الظواهر الصوتية كتوضيح الفرق بين الحركات القصيرة، والطويلة، والتفريق بين الحروف المتقاربة المخرج، والصفات، والتفريق بين الألف واللام القمرية والشمسية، وتوظيف التنغيم والنبر في الكلام لإيصال المعنى وتوضيح دلالته ...إلخ، وذالك لشمولية المستوى الصوتي عليها .

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الثالث: الجانب الميداني للدراسة

- المنهج
- أدوات جمع المعلومات
- الإستبانة
- العينة
- المقابلة
- عرض النتائج و مناقشتها
- استنتاج
- الخاتمة

بعد الدارسة النظرية المتعلقة بـ الأخطاء الصوتية عند المتعلم (الأمي) يمكن فهم الجانب التطبيقي، فإننا تناولنا في هذا الفصل من الدارسة، تحليل الأخطاء الصوتية ومستوياتها ومظاهرها عند المتعلمين الكبار، ومن خلال زيارة ميدانية لملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بولاية سعيدة لكي نقوم بعمل دقيق بصفته المقر الذي يسمح، ويساعد بمقابلة مؤطري عملية التعليم، والذي تحتوي علي بعض الأقسام التعليمية، إذ تضم الملحقة وجميع شركائها عددا معتبرا من المعلمين والمتعلمين كما هو موضح في الملحق رقم (اثنان وثلاثة) للموسم الدراسي 2022-2023 الصادران عن ملحقة سعيدة، المرفقان لهذا البحث كما عملنا على تدعيم الدارسة باستبانة وجهناها للمعلمين .

1.منهج الدارسة:

إن المنهج المتبع في الدراسة هو الطريقة المثالية التي تنير طريق الباحث للوصول إلى المبتغى المرجو من الدراسة ، ابتداء من طبيعة المشكلة التي يريد دراستها أو الإستراتيجية العامة، أوالحيز الذي يؤطره للوصول إلى أهداف بحثه.

ويعرف على أنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل، وتحجج عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"[1]

ومنه يبين هذا التعريف، أن المنهج المنطقي والعقلاني محدَّد بخطوات تُتبع للكشف عن الحقيقة في جميع العلوم.

واعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يساعد على وصف موضوع الدارسة كما وكيفا، وذلك عن طريق جمع المعلومات الممكنة عن الظاهرة أو الموضوع، وتحليلها، وتصنيفها ودارستها على أرض الواقع والتدرب على وصفها، والوصول إلى الهدف المراد تحقيقه وهو التعرف على الأخطاء الصوتية لكبار محو الأمية.

[1] رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث، دار النشر للجامعات، بدون طبعة، 2006, ص49

كما تم استخدام الأسلوب الإحصائي المبني على النسب المئوية مُوضحة في أشكال بيانية على شكل دوائر تقابلها جداول يتم مناقشتها، والتعقيب عليها وتحليلها، والنسبة المؤوية هي:

المعادلة الحسابية: عدد استجابات أفراد العينة في المائة تقسيم على المجموع الكلي للعينة:

2.. أدوات البحث:

أ. الاستبانة:

هي إحدى أدوات جمع المعلومات في البحوث العلمية المستخدمة على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الأفراد أو ميولهم أو اتجاهاتهم أو دوافعهم أومعتقداتهم، وتأتي أهمية الاستبانة بوصفها أداة لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة.

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة والمتمثل في الإجابة عن التساؤل العام الذي يتمثل فيما هي الأخطاء الصوتية لدي متعلمي اللغة العربية كبار محو الأمية أنموذجا وعلي هذا الأساس تم بناء استبيان مكون من مجموعة من الفقرات تضمنت أسئلة مغلقة تم الإجابة عنها بنعم ولا، وأسئلة مفتوحة تم الإجابة عنها بفقرة .

واعتمدنا الاستبانة كأداة لطبيعة الموضوع والتساؤل المطروح في الدراسة من جهة ومن جهة أخرى هذه الأداة ذات أهمية بليغة في تحقيق أهداف الدارسة.

وشملت الاستبانة جانبين هما:

الجانب الأول: يتعلق بالمعلومات الشخصية، والمهنية لأفراد العينة

الجانب الثاني: تعلق بفقرات الاستبيان الموجهة لأفراد العينة (معلمي كبار محو الأمية)

ب.المقابلة والزيارات الاستكشافية لبعض الأقسام التعليمية:

قمنا نحن الطالبان بعدة زيارات لبعض الشركاء الرسمين لملحقة الديوان محو الأمية وكذا جمعية اقرأ والبعض المؤسسات التابعة للوزارة الشؤون الدينية وكان الهدف منها :

حضور حصص في اللغة العربية، والتعرف على طريقة التدريس، وأنشطة التعلم، وكذا التعرف على أفراد عينة الدراسة، كما تم تدوين العديد من الملاحظات التي ساعدتنا في تفسير وتحليل النتائج المتحصل عليها.

كما اطلعنا على المقررات الدراسية لمنهاج محو الأمية، وكيفية تحضير أنشطة القراءة والمحتوى المقرر في كتاب اللغة العربية للمستويات الثلاث المحددة والمقررة من طرف الديوان الوطني لمحو الأمية، مع العلم أنه تم التفصيل فيها في الفصل الثاني.

بالإضافة إلى كل ذلك تمت عدة مقابلات مع معلمين، للتعرف على الفئة المستهدفة في محو الأمية والأكثر حضورا وكيفية تفاعلها مع العملية التعليمية.

3. عينة الدارسة:

هي مجموعة من المعلمين ذو مستويات تعليمية وتخصصات مختلفة يتم توظيفهم لتعليم المستويات التعليمية الثلاثة المحددة في نظام ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، فالعينة تعرف علي أنها "فئة تمثل مجتمع البحث population research أوجمهور البحث، أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أو جميع الأفراد أو الأشخاص أوالأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث[1]"

يختلفون في الجنس، والخبرة، حسب فترة عملهم وذلك ابتداء من تاريخ تعيينهم في مناصبهم في مجال التعليم.

4 حدود الدراسة:

أ. **الحدود البشرية:** تتمثل في عينة من معلمي مركز محو الأمية بلغ عددهم خمسة وعشرون معلما ومعلمة، يزاولون وظائفهم مؤقتا .

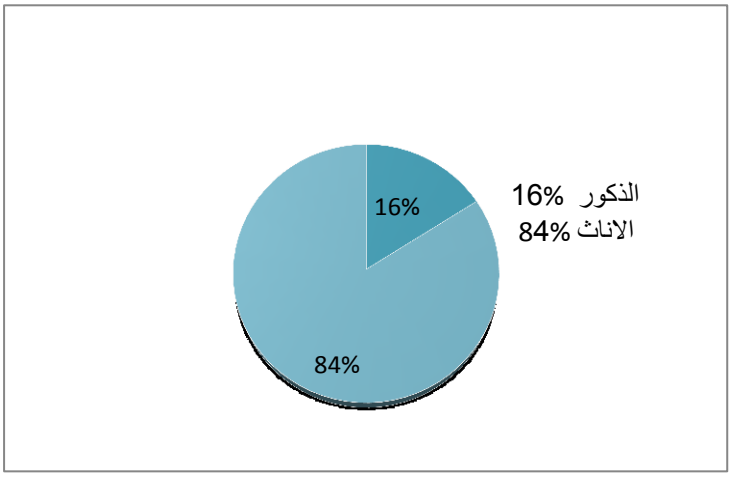
---

1. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر مع دار الفكر المعاصر، بيروت لبنان، دمشق, سوريا، ط1, 2000م، ص305

ب. **الحدود الزمانية:** استغرقت الدراسة الحالية مدة 20يوم ابتداء من تاريخ 01 مارس سنة 2023إلى غاية 21 مارس 2023، تم فيها حضور العديد من الحصص بالإضافة إلى المقابلة مع بعض المعلمين، ثم تم توزيع الاستبيان عليهم واستعادته بعد فترة من الزمن .

5. عرض و تحليل النتائج :

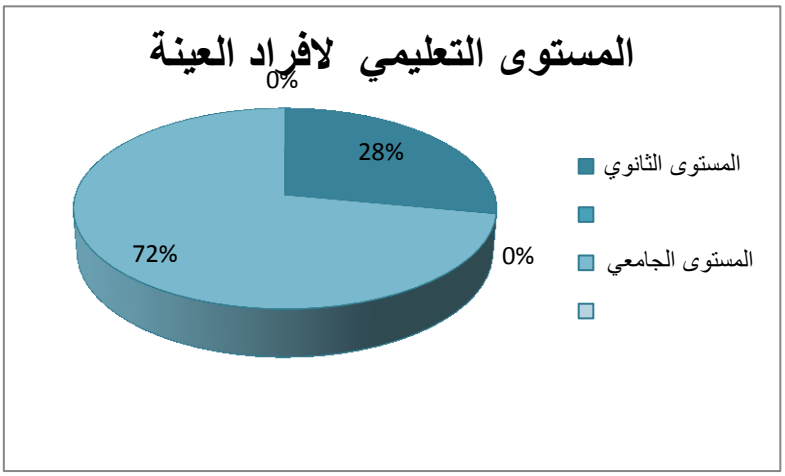
وصف عينة الدراسة من حيث الجنس:



الشكل رقم (03) يصف العينة حسب الجنس

من خلال الشكل رقم (3) يظهر عدد أفراد العينة والغالب عنها العنصر النسوي أو الإناث بنسبة 84% والذكور بنسبة 16 .% وهذه ظاهرة أكثر انتشار من حيث أن الإناث هن يمثلنا الأغلبية في ممارسة مهنة التعليم بصفة عامة سواء في تعليم محو الأمية أو التعليم في المدارس الرسمية.

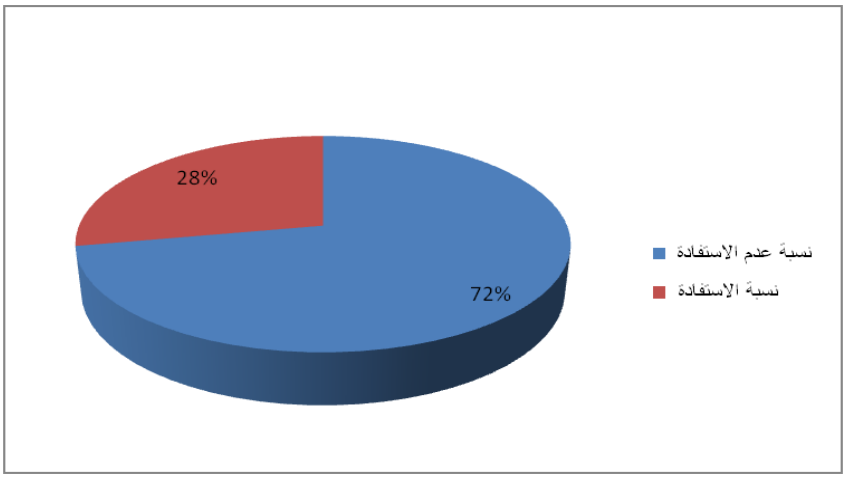
وصف العينة حسب المستوى التعليمي:



الشكل رقم (04) يبين المستوى التعليمي للعينة

الشكل يبين أن المستوى التعليمي للعينة ذو مستوى جامعي، وبالتالي فإن العنصر المكون لهذه الفئة له تكوين عالي، ويعتبر مؤشر جيد في فعالية التعليم في هذه الملحقات، وعموما الشعب الأدبية وذالك راجع لاهتمام الملحقة بهاته الفئة وإعطاء الأولية لأصحاب الشهادات ضمن الملفات والطلبات المودعة لإدارتها بحكم أنهم تلقوا تعليما أكاديميا عاليا معتمدا علي دراسات حديثة مع ضرورة التركيز على المهارات والمفهومات، وطرق التفكير العلمي لحل المشكلات ومعالجة الأخطاء، وفق مقاربات ونظريات مختصة في التعلم والتي تتلاءم مع طبيعة الوظيفة النبيلة.

وصف العينة من حيث الاستفادة من التكوين للتعليم فئة الكبار في إطار محو الأمية:



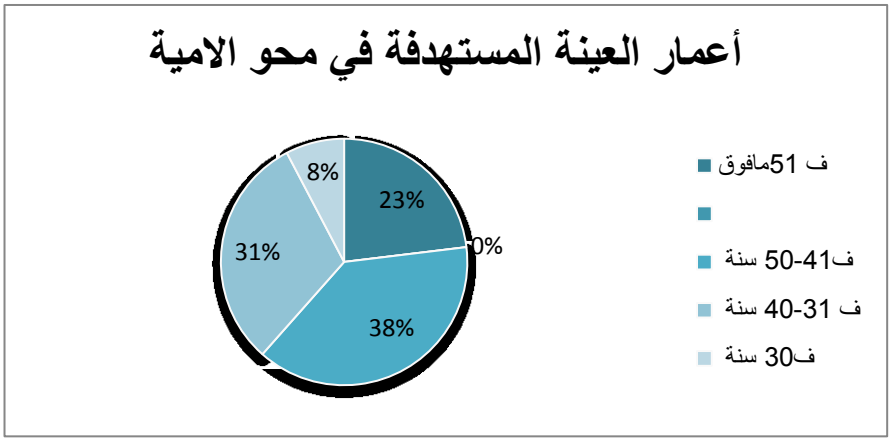
على ضوء الأشكال البيانية التي تم عرضها في وصف العينة تبين أن معظم أفراد العينة خريجي الجامعات كما أنهم تلقوا تكوينا خاص للتدريس هذه الفئة في ملحقة سعيدة، كما أن نسبة الإناث أكثر من الذكور، وعند الاستفسار عن الأسباب رجع ذالك إلي ميول العنصر النسوي إلي التعليم أكثر من الرجال والسعي لاكتساب الخبرات للتدريس، ويمكن استنتاج مؤشرات كثيرة توحي بأن تعليم فئة الكبار يحضا باهتمام كبير، وذالك من خلال مطالبتهم الوطنية من الوزارات المختصة بمناصب عمل دائمة، وإنشاء مراسيم وقوانين تنظيمية تحميهم، وتؤطر حقوقهم وواجباتهم الذي عكست حبهم واهتمامهم لهاته الفئة، وهذا ما يوضح أهمية المعلم المحب الذي يكون مشبعا بالحماس والرغبة، وهذا ما ينعكس بالإيجاب علي المتعلمين المحتاجين إلي دوافع داخلية، وهذا ما تطرقنا إليه في فصلنا الأول في عنصر تعليم الكبار وذالك في تعريف 'روسلRussell' للدافعية الداخلية"أنها تمثل مجموعة القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا وهذا للأهمية والمنفعة بالنسبة لها،كما تفرض الإشباع واللذة، اللذان نشعر بهما وبالتالي يمكن التنبؤ بنتائجه الفعالة، كما أن للدوافع الخارجية عاملا مهما تتمثل في التحفيز والتفاعل الخارجي الناتج عن علاقة الأمي بالمحيط الذي يعيش فيه كما يؤثر أيضا علي عملية نموه المعرفي والتي تعتبر عاملا من العوامل الأربعة- التي حددها جان بياجيه صاحب النظرية المعرفية وكل ذالك بغية التأثير في سلوكه المتبلور في الخجل من سلبيي المجتمع الجلية في بعض الأمثال مثلا(كي شاب علقولو حجاب)، والخوف من التعلم وخاصة في مرحلة الكبر واستجابته لعملية التعلم وهذا ما نجده ضمن مفاهيم النظرية السلوكية التي تتضح في تعريف أخصائي علم النفس سكينرSkinner على أنه "مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا، كما يلعب المفهوم الرابع لهذه النظرية والمتمثل في

الإرشـــاد الســـلوكي دورا مهمـــا في تعـــديل وضـــبط الســـلوك مباشـــرة ومحـــو الســـلوك المضطرب.

- **الإجابة عن السؤال الأول الذي نصه:**

ما أعمار الفئات المنخرطة في محو الأمية ؟

وتم ترتيب الفئات كالأتي: فئة أقل من 30سنة، فئة من 31 إلى 40 سنة، فئة 41-50 سنة ثم فئة 51 وما فوق والشكل البياني يبين النتائج الآتية:



الشكل رقم (06) يبين الفئات المستهدفة

مـن خـلال الشـكل البيـاني نسـتنتج أن هنـاك تنـوع في فئـات الأعمـار الـذين يتلقـون التعليم في إطـار محـو الأميـة، فنجـد أن الفئـة الغالبـة والـتي تتلـق تعليمـا لمحـو أميتهـا تـتراوح أعمارهـا مـا بـين 41 سـنة -50 سـنة، وتليهـا مـا فـوق 51 سـنة وهـذا راجـع للآفـات الاجتماعيـة الـتي ورثتهـا فرنسـا للدولـة الجزائريـة قصـد نشـر الجهـل، والقضـاء علـي الهويـة الوطنيـة والمعتقـدات الإسـلامية وتمجيـد الفرانكفونيـة وذالـك مـن خـلال بـتر وتهمـيش اللغـة العربيـة، إلا أن الجزائـر كـان لهـا صـوت مخـالف وواجهـت هـذه الظـاهرة مـن خـلال إنشـاء مركـز وطـني مختص هدفـه محـو الأميـة وإيجـاد أحسـن الحلـول للقضـاء علـي هاتـه الآفـة ولا زالـت الجهـود متواصـلة لحـد السـاعة في عـدة مجـالات ذكرناهـا أنفـا ومـن أبرزهـا التثقيـف العمـالي والإرشـاد الزراعـي، والتربيـة الصـحية والغذائيـة والإعـداد للحيـاة الأسـرية والـتي اسـتهدفت المـرأة وخاصـة الريفيـة ومجـال إعـداد القيـادات الـذي ركـز خاصـة علـي فئـة مـن

الكبار التي تولي مناصب قيادية ، ومجال التعليم العالي والمتواصل والذي خصَّ الأشخاص الذين حصلوا على قدر من التعليم ثم انقطعوا عنه لأسباب وظروف مختلفة ومجالات أخري عديدة.

- **الإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه:**

ما أسباب حدوث الأخطاء الصوتية لدى المتعلمين الكبار؟

من خلال إجابات أفراد العينة تم ترتيب إجابات كالأتي:

الجدول رقم (02) يبين أسباب حدوث الأخطاء الصوتية لدى المتعلمين الكبار من وجهة نظر المعلمين:

الترتيب	السبب	الإجابة بنعم	النسبة المئوية	الإجابة بلا	النسبة المئوية
1.	نقص تكوين المعلم	20	%80	5	%20
2.	نقص دافعية المتعلم	5	%20	20	%80
3.	غياب الطرق الحديثة في التعليم	20	%80	5	%20
4.	عامل السن والرغبة في التعلم	10	%40	15	%60

من خلال الجدول يظهر لنا أن أسباب الأخطاء الصوتية تتركز أساسا في نقص تكوين المعلمين، وغياب الوسائل الحديثة للتدريس والنسب المئوية تبين ذلك حيث 80%، من أفراد العينة يُرجعون الأسباب إلى نقص التكوين في الملحقة ويمكن تفسير ذلك بعدم الاطلاع الكافي على كيفية التعامل مع الكبار وعدم إطلاع المعلم علي المبادئ التربوية والاجتماعية التي ترتبط بتعليم الكبار ونقص مهاراته العلمية والمعرفية في الاتصال مع هذه الفئة، وسطحية المعلم في التعامل مع الخصائص النفسية والسيكولوجية للكبير، إذ يعتمد الأداء النطقي للمتعلم في إطار محو الأمية علي المعلم والذي بأثر تأثيرا كبيرا علي عملية إخراج الأصوات، كما أرجع 80% من العينة السبب إلي غياب الطرق الحديثة في التعليم ويرجع هذا إلي غياب التقنيات أي استخدام الآلات والأدوات والأجهزة سواء السمعية أو النطقية لتسهيل عملية التعلم، وخاصة أن المستوي الصوتي مهم جدا منذ القدم وأن أذاننا ليست بمستوي علماء الأصوات القدامى في رصد مخارج الأصوات وتحليلها مقارنة مع العصر الحالي الذي نعيشه المزدهر تكنولوجيا والمليء بالمستجدات الجديدة والخبرات المتنوعة المعرفية والعلمية والوسائل التكنولوجية الحديثة، أما في

ما يخص عامل السن والرغبة في التعلم فكانت النسبة 40 وهذا ما أشار إليه المعلمون في الأسئلة المفتوحة عوامل أخرى مثل كبر سن المتعلمين والمشاكل الصحية تعتبر سبب في عدم تحقق نتائج أفضل في عملية التعليم كونهم يعانون من ضعف في التركيز، عدم الانتباه، ونقص في السمع أو الرؤية، أما فيما يخص نقص الدافعية فكانت النسبة منخفضة وهذا ما يعكس رغبة الكبير في محو أميته والدوافع مختلفة فمنها ما هو اجتماعي كالرغبة في قراءة الكتب والرسائل وملئ الوثائق الإدارية ومساعدة أبنائهم في الدراسة ومنها ما هو اقتصادي كالحاجة إلي العمل في أماكن محترمة ومنها ما هو ثقافي وديني لتعلم اللغة العربية وقراءة القرءان الكريم والأحاديث النبوية والتفقه في الأحكام الشرعية ومنها ما هو تكنولوجي كمسايرة وسائل التواصل الاجتماعي.

- **الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه توصيف حالة المتعلم:**

من خلال إجابات أفراد العينة تم ترتيب الإجابات كالأتي:

الجدول رقم (03) توصيف حالة المتعلمين

الرقم	السبب	بنعم	النسبة المئوية	الإجابة بلا	النسبة المئوية
01	هل تظهر الأخطاء الصوتية لدى الفئة التي تشرفون عليها بشكل لافت؟	15	%60	10	%40
02	هل الأخطاء الصوتية تطغى على غيرها في المستويات اللغوية الأخرى؟	12	%45	10	%40
03	هل يستطيع المتعلم إتمام الكلمات الناقصة بالحروف المناسبة ونطقها نطقا سليما؟	14	%56	11	%44
04	هل يتعرف المتعلم على التعابير اللغوية ومعاني المفردات حسب سياقها؟	10	%40	12	%45
05	هل تصحيحها يتم بشكل سريع أم تصحيحها يتم بالتدريب المستمر؟	20	%80	4	%16
06	هل يستطيع المتعلم ترتيب عناصر الجملة الاسمية والفعلية مع إدراكه للمعنى؟	15	%60	6	%24
07	الأخطاء الصوتية سائدة لدى الإناث بشكل لافت؟	10	%40	5	%20
08	سببها الرئيس الأمية سببها الرئيس عضوي؟	5	%20	15	%60
09	الأخطاء الصوتية سائدة لدى الذكور بشكل لافت؟	16	%64	4	%16

من خلال الجدول رقم (03) يصف الحالات والمواقف التي تواجه المعلم أثناء العملية التعليمية فنجده إجابة المعلمين كالأتي:

الأخطاء الصوتية تظهر في أقسام المعلمين بنسبة 60% وهذا راجع إلي طبيعة المتعلم العمرية وخاصة أنه يتعامل مع أصوات اللغة العربية ويمكن التعرض أيضا لبعض الأسباب كمزاحمة العامية للعربية حيث هناك وجود ازدواجية في لسان واحد كاللغة العربية الفصحى والعامية أي اللغة اليومية للتواصل التي هي الأخرى عبارة عن خليط ممزوج باللغة الأجنبية، والفصحى، وأن قاعدة تعلم أي لغة تنطلق من نظامها الصوتي وفيما يخص أن الأخطاء الصوتية تطغى على غيرها في المستويات اللغوية الأخرى فكانت النسبة 45% وهذا ما يفسر أهمية المستوي الصوتي الذي يعتبر أساس المستويات الأخرى الصرفي والنحوي والإملائي، ففيه تتضح جميع الأخطاء كعدم نطق الحروف نطقا صحيحا أو مخالفة القواعد النحوية أو عدم توظيف الحركات بصفة سليمة وهذا ما أكده السؤال الثالث بنسبة 56% إذ تتجسد هذه الأخطاء في عدم إتمام الجمل الناقصة بالحروف المناسبة ونطقها نطقا سليما من طرف المتعلم، كما أن المتعلم يتعرف على التعابير اللغوية ومعاني المفردات حسب سياقها فبلغت النسبة 40% للذين يتعرفون وكانوا من متعلمي المستوي الثالث أي مرحلة التكميل والتي من بين أهم الأهداف الرئيسية فيها القدرة على الحديث وتناول الكلمة، والتعبير أمام الغير باسترجال مستعملا جمل عربية، وفصحى، وتعابير لغوية مع مراعاة مخارج الحروف متجنبا الخطأ فيها والقدرة على فهم ما يستمع إليه من أخبار، متفاعلا مع ما يسمع، وهذا ما يوضح وصول المنهاج المسطر من طرف الديوان إلي الغايات والأهداف و45 % لا يستطيعون وكانوا من متعلمي المستوي الأول، ويعود الفضل ويرجع إلي أن 80% من المعلمين يصححون هده الأخطاء في حينها ويحاولون معالجتها بالتدريب المستمر ومعالجة الأخطاء وفق أساليب تدريس مختلفة كإشراك المتعلمين في النقاش والاعتماد علي التكرار لترسيخ المعارف.

وفيما يتعلق باستطاعة المتعلم ترتيب عناصر الجملة الاسمية والفعلية مع إدراكه للمعنى فبلغت النسبة 60% بنعم، و24% بلا هذا يرجع إلى أغلبية المتعلمين كانت من المستوى الثالث الذي تلقى تعليما مكثفا للوصول إلى قدرته على الكتابة مستعملا المفردات وجملا مراعيا للقواعد اللغوية والصرفية.

وما يمكن الإشارة إليه أن الأخطاء الصوتية منتشرة عند الذكور أكثر من الإناث حيث قدرت النسبة ب64% عند الذكور مقابل 40% عند الإناث، وقد يرجع ذلك لدافعية الإناث وحرصهن على التعلم أكثر من الذكور.

- **الإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه:**

ما الأصوات التي يصعب على المتعلم الأمي نطقها؟

–الحروف الساكنة: الحرف الساكن هو الحرف الخالي من الحركات أي خلو أعضائه المنتجة الشفتين واللسان من أي حركة فالسكون هو الوقوف، وترجع صعوبة نطقه لدي الأمي إما لعيب في اللسان كثقل أو سرعة نطق وقد تكون الصعوبة في تعلمه خطأً كيفية إخراجه مثلا بعض المعلمين يلقنون الحروف بالحركات علي هذا النحو (أَ أُ إِ) وفي حالة السكون ينطقها (أَأْ) (أَبْ أَتْ أَثْ) فينطقها في الكلمات نحو(بأْحر،ثأْعلب) ولتفادي هذه المشكلة يجب تعليم وتدريب المتعلم تقطيع الكلمة إلي أصوات والضغط علي السكون نحو(بَحْ رْ – ثَعْ لَبْ).

–الحروف الممدودة: أو حروف المد واللين وهي (أ، و، ي) والتي وضحها إبراهيم أنيس علي أنها اندفاع هواء من الرئتين مرورا بالحنجرة ثم الحلق والفم بدون حوائل وتكمن الصعوبة في نطقها في حذف أو زيادة في حرف المد نحو (كِتَابُ) فينطقها (كِتَبُ) بالحذف أو ينطقها (كِتَابُو) بالزيادة وقد تكون الأسباب متعددة منها عدم معرفته لها أو جهله لقواعد نطقها كأن تكون بلا حركات، وأن تأتي حركة ما قبلها من جنسها نحو(أ) (و) (ي)

–الحروف المشددة: الشدة عكس اللين أي هي الصلابة وهي الحروف الشديدة التي تمنع جريان الصوت فيها كما عرفها سيبويه، فأصل الحرف المشدد حرفان أوله ساكن والثاني متحرك نحو

(بَّ) فأصلها (بْ بَ) وتكمن الصعوبة في نطقها لسبب واحد اقترانها مع الحركات فينطقها المتعلم مخففة أي بحركة مثلا (المعلِّمة) فينطقها (المعلِمة) و(أخٌّ) فينطقها (أخٌ)

–الحروف المتشابهة: الأخطاء الصوتية من أكثر الآفات انتشارا لدى المتعلمين، فيمكن القول بأن كبار محو الأمية يماثلون ويستبدلون الصوت الأصلي، ليحل محله صوت آخر يقربه في المخرج ومن بين هاته الحروف: (ض– ظ – س– ش) ومن الأمثلة التي وقع فيها المتعلمون نطق (سجرة، سمش) بدل (شجرة، شمس)، ونطق (مضلة) وكأنها بالدال بدل (مظلة)

–التنوين: فالتنوين هي النون الزائدة في أخر الاسم بحيث أنها تنطق ولا تُكتب وقد تأتي بالفتح أو الضم أو الكسر وترجع الصعوبة عند الكبار في نطقها عندما ينطقونها كحرف ولا يكتبونها فيحدث الخلط ويخطأ المتعلم ويجعها حركة قصيرة مثلا:

ملعباً ⟵ تلفظ (اَنْ) ⟵ تنوين النّصب فينطقها الكبير ملعباَ

مسبحٌ⟵ تلفظ (حُنْ) ⟵ تنوين الضّمّ فينطقها الكبير مسبحُ

نباتٍ ⟵ تلفظ (تِنْ) ⟵ تنوين الكسر فينطقها الكبير نباتِ

يساعد علي علاجها وتفاديها في المستقبل

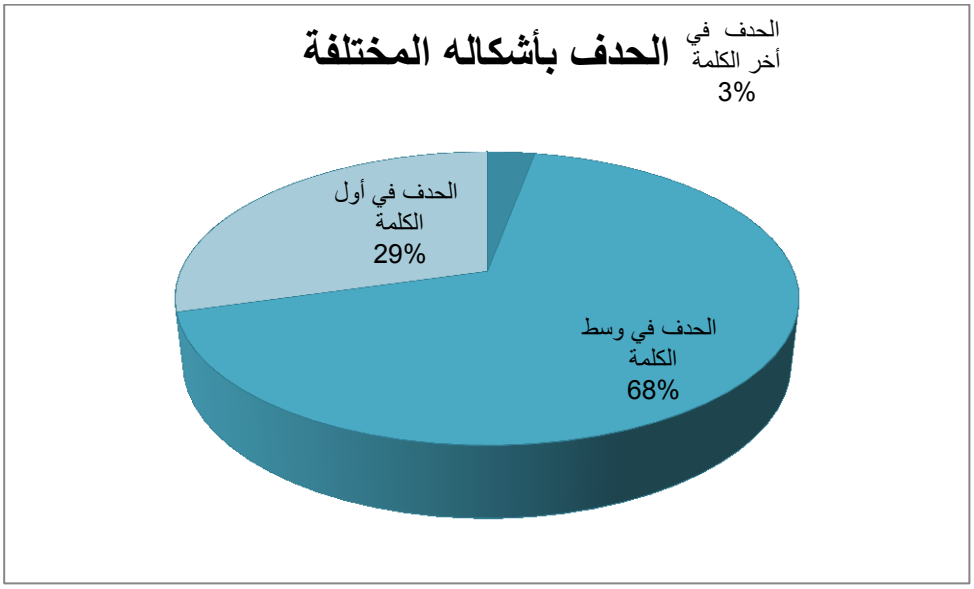
- **الإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه:**

ما هي طبيعة أو مظاهر الخطأ الصوتي؟

من خلال الجدول رقم (04) تظهر الأخطاء الصوتية الشائعة وهي كالأتي :

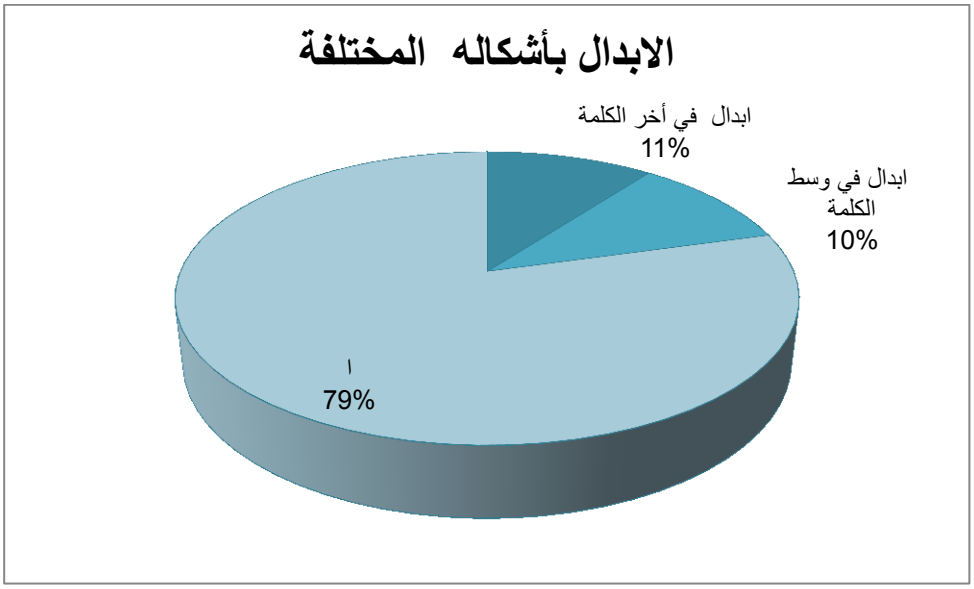
طبيعة الخطأ	الإجابة نعم	النسبة المئوية	الإجابة لا	النسبة المئوية
الحذف في أول الكلمة	10	%40	15	%60
الحذف في وسط الكلمة	1	%4	24	%96
الحذف في أخر الكلمة	23	%92	2	%8
إبدال الأصوات في أول الكلمة	23	%92	2	%8
إبدال الأصوات في وسط الكلمة	3	%12	22	%88
إبدال الأصوات في أخر الكلمة	3	%12	22	%88
إضافة أصوات في أول الكلمة	5	%20	19	%76
إضافة أصوات في وسط الكلمة	1	%4	24	%96
إضافة أصوات في أخر الكلمة	1	%4	24	%96
لا يميز المتعلم بين الأصوات متقاربة المخرج	22	%88	3	%12
لا يميز المتعلم بين الحروف متشابه الرسم	10	%40	15	%60
لا يحترم المتعلم علامات الوقف والترقيم	22	%88	3	%12

والشكل التالي يبين **الحذف بأشكاله**:



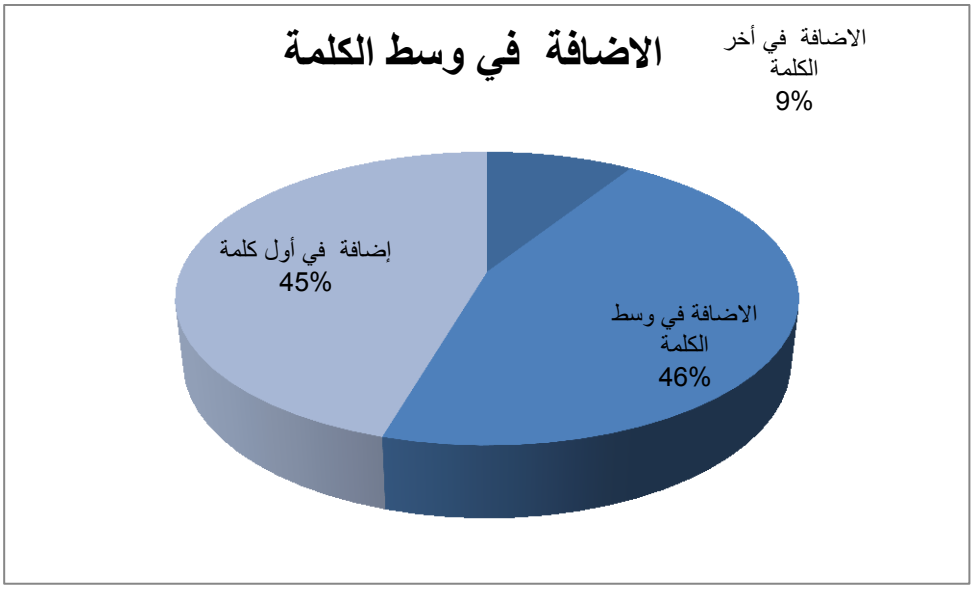
الشكل رقم (07) يبن نسبة ووضعية الحذف

و الشكل رقم (التالي يبين **الإبدال بأشكاله:**



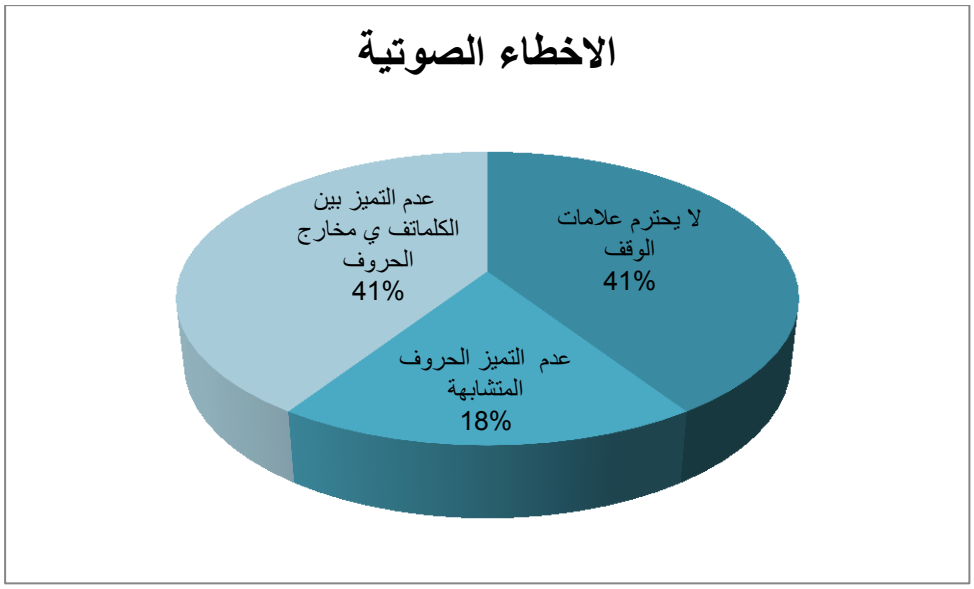
الشكل رقم (08) يبن نسبة ووضعية الإبدال

و الشكل التالي يبين الإضافة:



الشكل رقم (09) يبن نسبة ووضعية الإضافة

أشكال أخرى من الأخطاء الصوتية :



الشكل رقم (10) يبن نسبة عدم التميز بين الحروف/وعدم احترام علامات الوقف

من خلال الجدول والأشكال البيانية، تظهر مظاهر وأشكال الأخطاء الصوتية، نلاحظ أكثرها منتشرة بين المتعلمين الحذف في أخر الكلمة والإبدال في وسط الكلمة مثل (المدرسة تصبح المذرسة) (المستشفي، المشتشفي)، ويرجع هذا إلي تماثل الحروف وتجانسها، ثم يليها عدم التميز بين الأصوات من مخارج الحروف وهذا راجع للتقارب والتشابه الكبيرين في عملية النطق والرسم لبعض الحروف مثل (د ذ، ض ظ، س ش) وعدم احترام علامات الوقف، والنسب المئوية تتراوح مابين 88% إلى 92% ويشير Daniel Jones دنيال جون في هذا الصدد بأن إحلال صوت محل صوت أخر تحت تأثير صوت ثالث قريب منه في الكلمة أو الجملة و يمكنها أن تتسع لتمثل تفاعل صوتين متواليين ينتج عنهما صوت واحد مختلف عنهما"[1]

فعملية الإبدال أو الحذف قد ينتج عنها تغيرات في المستوي الدلالي للكلمة وحتى الجملة، وترجع إلي عدة عوامل من بينها تنشئة المتعلم والبيئة التي يعيش فيها فكأنه مورث الفرد من بيئته وبالتالي صعب أن يتخلص من المتعلم من كبار محو الأمي، ونعتقد أن مشكل هذه الأخطاء، يمكن حلها باستخدام الوسائط التكنولوجية في التدريس ودلك بتكرار النطق

[1] المصدر السابق ص4-5-6

للصوت سواء كان حرفا أو كلمه وهنا يمكن توظيف النظرية السلوكية التي تعمد على التكرار والتعزيز ومبدأ محو أساليب النطق التي تعود عليها المتعلم.

وأخير نعود أنه للمعلم دور كبير لأن العمل بدون تحفيز والوعي بأهمية الرسالة التي يقدمها، يقلل الدافعية ويحل محل التفاعل الآلية في العمل وتحدث الأخطاء دون علاجها .

- **الإجابة عن السؤال السادس الذي نصه:**

ما هي الاقتراحات المقدمة لعلاج هاته الأخطاء الصوتية؟

كانت الإجابات كالأتي:

-التكرار من خلال الممارسة اليومية (زيادة الحجم الساعي في التدريس) والتدريب المستمر

-التجديد في استراتجيات التدريس واستخدام الوسائط التكنولوجيا في العملية التعليمية.

استنتاج:

نستنتج بأن عملية اكتساب القواعد الصوتية عند المتعلم وترتيب الأصوات يجب أن يكون عن طريق الممارسة اليومية، فالكبار يتعلمون بالتعود أكثر من التدريب المباشر كما ذكرنا سابقا فنجد عندهم خاصية تبسيط الكلام والتخفيف منه على حسب لغة المجتمع السائدة وهي العامية وأيضا عند صعوبة نطقهم لبعض الكلمات يقومون بالقيام بإغفال الأصوات الحقيقة مما ينتج عنها أخطاء تتمثل في الإبدال والحذف وغيرها وكل هذا لتسهيل عملية الكلام.

خـــــــاتمة:

في الأخير وصلنا إلى أخر محطة لموضوع بحثنا ولقد حاولنا في هذه الدراسة المتواضعة الإلمام بجوانب الموضوع، والوقوف علي مشكلة البحث والمتمثلة في ما أبرز العثرات النطقية والأخطاء الصوتية التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية من أهلها **"محو الأمية"** أثناء تعلم محتواها وتدارس طريقتها ؟، وعلي ضوء ما تم دراسته، تم التوصل إلي النتائج التالية:

– إن الأمي هو الشخص الذي بقي علي خلقته الأولي وهو الشخص الذي لا يستطيع القراءة والكتابة أو الفهم العميق وإضافة إلي مجال محو الأمية الذي يعتبر نظام تنشئة يمحي فيه الجهل وتكتسب فيه مهارة القراءة والكتابة.

– للأمية عدة أنواع سواء كانت متعلقة بالفرد كالأمية الأبجدية كعدم معرفته للحروف الهجائية أو الأمية الفكرية التي هي جمود فكري لديه، كذالك توجد أمية اجتماعية كعدم قدرة الفرد علي اندماجه مع المجتمع الذي يعيش فيه في المجال المهني أو الاقتصادي أو التطورات المواكبة لعصره.

– تم التطرق لمفهوم الشخص الكبير لمحو الأمية وهو الذي تجاوز سن 15 سنة بدون مستوي دراسي يؤهله للحصول علي وظيفة، فيلزمه الالتحاق بمجال تعليم الكبار الذي هو خارج إطار التعليم النظامي ويشمل فئة الأميين وفئة الذين لم يتموا دراستهم، ويكون الإقبال إما بدوافع داخلية، وإما بدوافع خارجية أو بالاثنين معا.

– يتجلي اهتمام الجزائر بمجال محو الأمية وتعليم الكبار من خلال إنشائها لديوان وطني لهذه الفئة الذي يشرف علي التدريس والتأهيل بالمشاركة مع مختلف الوزارات والمجتمع المدني التي تقدم الدعم كالثقافة والتضامن والعدل.

– هناك العديد من النظريات الحديثة التي ظهرت في مجال تعليم الكبار ولكل منها طرق ومجموعة قوانين تبنتها واتبعتها لطرح الأفكار التي تؤمن بها وبفاعليتها اتجاه هذا المجال

– للخطأ مصطلحات متنوعة تناولها علماء لغة قدامي ومحدثين ونظرا لخطورته البالغة كان سببا لتطور الدراسات والأبحاث اللغوية للقضاء عليه.

– يتجلي الخطأ في مستويات كثيرة من أهمها الصوتي والنحوي والصرفي وحتي الإملائي وبالتالي هو الانزياح عن طريق الصواب.

– اهتمام المدارس والنظريات الحديثة بالدرس الصوتي وهذا نظرا لأهميته البالغة والأساسية في عملية نطق اللغة.

– وبعد الدراسة الميدانية اكتشفنا أن هناك عدة اضطرابات في عملية نطق الأصوات التي يقع فيها كبار محو الأمية والتي تؤثر علي أدائهم الصوتي اللغوي والمتمثلة في عدة مظاهر كالتشويه والحذف والإضافة والإبدال وغيرها.

– تعددت أسباب انتشار الخطأ الصوتي من بينها أسباب تربوية قد تكون في طريقة نطق المعلم وفيزيولوجية وتمس المتعلم واجتماعية تتمثل في ازدواج واختلاط بين اللغة واللهجة المحلية، وخاصة بين العامية والفصحى.

– أغلب الأصوات التي يصعب علي هذه الفئة نطقها هي الحروف الساكنة والمشددة وحروف المد (و ا ي) والمتشابهة وبالأخص (س ش، ض ظ) والتنوين.

– إن مظاهر الأخطاء الصوتية المتمثلة في الحذف والإبدال والإضافة متعلقة بالجانب المنطوق من اللغة وهذا ما يؤثر وينعكس سلبا علي المستوي الدلالي والإملائي المتعلق بالكتابة وبالتالي مخالفة النظام الصوتي وبروز صعوبات في التمييز بين الأصوات والحروف.

– من ابرز الأسباب التي تؤدي إلي وقوع الأخطاء الصوتية عند الأميين الكبار هي نقص التكوين بالنسبة للمعلمين، فالمعلم الجيد والكفء هو الذي يتوصل إلي تحديد الخطأ الصوتي ويعرف كيفية علاجه ويحد من انتشاره، والسبب الثاني غياب الطرق والإستراتيجيات الحديثة

في التدريس، فالكبير الأمي يختلف من شخص إلي أخر في اكتساب مهاراته لإشباع حاجته النفسية والمعرفية وبطبيعة الحال ستختلف طريقة التعليم والوسائل المساعدة له.

وفي ختام بحثنا رأينا أن نقدم مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تكون عونا لقطبي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) علي:

– إدراج دروس في الصوتيات لمتعلمي محو الأمية ضمن المنهاج المعتمد وحتى مقاييس في الدورات التكوينية للمعلميين بصفة عامة وتوفير الوسائل لعلاج مثل هذه التحولات والظواهر الظواهر الصوتية.

– توفير الوسائل التعليمية الحديثة بما يتناسب مع قدرة المتعلم من هذه الفئة من مختبرات لغوية وآلات حديثة وتكنولوجية، أجهزة عرض .

– لابد من التركيز على أنواع الأخطاء الصوتية المرتكبة بكثرة ووضع الأساليب وتخمين الطرق المناسبة لمعالجتها .

– يجب الاهتمام المكثف بالفئة الدارسة، وذلك من خلال توفير الوسائل التكنولوجية السمعية لمساعدتهم في عملية الاكتساب .

– عقد الدورات التدريبية والتكوينية للمتعلمين لرفع المهارات الخاصة في هذا المجال.

–يجب على المعلمين تعويد الدارسين على اللغة العربية الفصحى وليس العامية .

– رفع عامل التحفيز والرغبة لدى المتعلمين من خلال تشجيعهم لغرس حب العلم في نفوسهم التمييز بين الفئة التي تعاني من مشاكل سمعية أو بصرية .

– تخصيص حصص لكل نشاط وتجنب الخلط بين الأنشطة لضمان الاستيعاب الكافي .

– يمكن إدراج نشاط ترفيهي على حصة واحدة مثلا لإدراج الموسيقى المدرجة في الفصول التربوية والاستماع لتدارك الأخطاء الصوتية، كذلك هي طريقة مناسبة ولها فاعلية في معالجة الصعوبات الصوتية .

- توعية المتعلم بضرورة اندماجه مع الفئة الدارسة، خصوصا خارج الإطار التعليمي وضرورة تلقي المساعدة إضافة إلى الممارسة اليومية .

الملاحق

الملحق رقم(1) رخصة البحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITY of SAIDA Dr. MOULAY TAHAR

جامعة سعيدة الدكتور مولاي الطاهر
كليـــــة الآداب واللـــغـات والفـــنون.
قـــــسم اللغـــــة العربية وآدابها.
الرقم: 34 /ك.آ.ل..ف/ق.ل.ع/ج.س./2023

سعيدة في: 2023/04/27

طلب ترخيص

يرجى الترخيص للطالب: كورات الميلود

المولود (ة) بتاريخ : 1984/12/03

التخصص : لسانيات عامة

المستوى : ماستر 2

السنة الدراسية : 2023/2022

الدخول لمؤسستكم لإجراء تربص لإنجاز مذكرة التخرّج

رئيسة القسم

الملحق رقم (2)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سعيدة الدكتور مولاي الطاهر
كليـــة الآداب واللـــغـات والفـــنون.
قـــسم اللغـــة العربية وآدابها.
الرقم...34/ك.أ.ل.ف/ق.ل.ع/ج.س./2023

سعيدة في: 2023/04/27

طلب ترخيص

يرجى الترخيص للطالب: ضيف محمد

المولود (ة) بتاريخ : 1998/01/06

التخصص : لسانيات عامة

المستوى : ماستر 2

السنة الدراسية : 2023/2022

- الدخول لمؤسستكم لإجراء تربص لإنجاز مذكرة التخرّج

رئيسة القسم
قسم اللغة والأدب العربي

الملحق رقم (3)

4- المديرية العامة لإدراة السجون و إعادة الإدماج:
مؤسسة إعادة التربية و التأهيل عين الحجر.
مؤسسة إعادة التربية سعيدة.
المركز المخصص للنساء.
مجموع المؤطرين = 07 أعوان ،موزعين على مختلف المراكز.

المستوى الأول. { الذكور = 131.
الإناث = 09.

المستوى الثاني. { الذكور = 97.
الإناث = 01.

المجمـــوع = 238.

5- التضامن:
مركزين بمجموع 26 دارس.

6- جمعية إقرأ:

المجمـــوع = 119. { الذكور = 94.
الإناث = 25.

7- الجمعيات ذات الطابع المحلي
جمعية محبي مدينة سعيدة = 20 دارس.

رقم الهاتف/الفاكس:048371676
Email : mulhaqetsaida20@gmail.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار
ملحقة سعيدة

بطـاقـــة تـقنـيـة

عن نشاط ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار

سعيـــدة

الموسم الدراسي :2022-2023.

- العدد الإجمالي للمتمدرسين لولاية سعيدة

✓ التمثيل 16 بلدية بـ 110 مؤطر.

العدد الإجمالي للمتمدرسين= 2539

الذكور = 894. الإناث= 1645.

✓ المستوى الأول= 1803.

الذكور= 670. الإناث= 1033.

✓ المستوى الثاني= 736.

الذكور=224. الإناث= 512.

- الشركاء الرسميون و غير الرسميين:

1- مديرية التربية.

المدارس الإبتدائية = 69.

المتوسطات = 02.

2- مديرية الشؤون الإجتماعية:

المساجد = 12.

3- مديرية الشباب و الرياضة:

دور الشباب و المراكز الثقافية = 03.

رقم الهاتف/الفاكس:048371676
Email : mulhaqetsaida20@gmail.com

ملحق رقم 4

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سعيدة-الدكتور مولاي الطاهر-

كلية الآداب و اللغات و الفنون

قسم اللغة و الادب العربي

السنة الجامعية : 2022م
/2023م

استبيان

الأستاذ (ة) الفاضل (ة)

نحن طلبة ماستر 02 (لسانيات عامة) :

01 - اللقب والاسم :كورات ميلود

02 - اللقب والاسم :ضيف محمد

بصدد إعداد مذكرة تخرج موسومة بـ:"**الأخطاء الصوتية لدي متعلمي اللغة العربية من أهلها – محو الأمية للكبار أنموذجا –**" ، لهذا الغرض أعددنا استبيانا نتوخى من خلاله التعرف على الأخطاء الصوتية لدى المتعلمين من هذه الفئة قصد اقتراح الحلول الناجعة لتيسير العملية التعليمية في هذا الإطار ، نرجو من سيادتكم مشاركتنا الموضوع بالإجابة عن الأسئلة المقترحة للعلم إن الغرض علمي بحث.

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

المستوى : ثانوي ☐ **جامعي** ☐

التخصص : علمي ☐ **أدبي** ☐

جنس المتعلمين الذي تشرفون عليه : ذكور ☐ **إناث** ☐ **مختلط** ☐

هل استفدتم من تكوين في هذا الإطار : نعم ☐ **لا** ☐

<u>01 الفئة العمرية المستهدفة :</u>

الترتيب	الفئة	نعم	لا
.1	أقل من 30 سنة		
.2	من 30-40 سنة		
.3	من 41- 50 سنة		
.4	مافوق51 سنة		

02 – أسباب حدوث الأخطاء الصوتية لدى المتعلمين الكبار :

الترتيب	السبب	نعم	لا
●	نقص تكوين المعلم		
●	نقص دافعية المتعلم		
●	غياب الطرق الحديثة في التعليم		
●	عامل السن والرغبة في التعلم		
●	**أسباب أخرى .....اذكرها**		
....			

03 – توصيف الحالة :

الترتيب	السؤال	نعم	لا
●	هل تظهر الأخطاء الصوتية لدى الفئة التي تشرفون عليها بشكل لافت ؟		
●	هل الأخطاء الصوتية تطغى على غيرها في المستويات اللغوية الأخرى ؟		
●	سببها الرئيس الأمية		
●	سببها الرئيس عضوي		
●	الأخطاء الصوتية سائدة لدى الذكور بشكل لافت		
●	الأخطاء الصوتية سائدة لدى الإناث بشكل لافت		
●	تصحيحها يتم بشكل سريع		
●	تصحيحها يتم بالتدريب المستمر		
●	هل يستطيع المتعلم ترتيب عناصر الجملة الاسمية و الفعلية مع إدراكه للمعنى ؟		

•	هل يتعرف المتعلم على التعابير اللغوية و معاني المفردات حسب سياقها؟		
•	هل يستطيع المتعلم إتمام الكلمات الناقصة بالحروف المناسبة و نطقها نطقا سليما ؟		

4 – تحديد الحالة :

من خلال ملاحظاتك ماهي الأصوات التي يصعب على المتعلم إخراجها ؟

الجواب :

.....

.....

.....

.5 – طبيعة الأخطاء الصوتية :

طبيعة الخطأ	نعم	لا	تعليل إن وجد
الحذف في أول الكلمة			
الحذف في وسط الكلمة			
الحذف في أخر الكلمة			
إبدال الأصوات في أول الكلمة			
إبدال الأصوات في وسط الكلمة			
إبدال الأصوات في أخر الكلمة			
إضافة أصوات في أول الكلمة			
إضافة أصوات في وسط الكلمة			
إضافة أصوات في أخر الكلمة			
لا يميز المتعلم بين الأصوات متقاربة المخرج			
لا يميز المتعلم بين الحروف متشابه الرسم			
لا يحترم المتعلم علامات الوقف والترقيم			

6 –ما هي اقتراحاتكم في معالجة الأخطاء الصوتية ؟

.....

قائمة المصادر و المراجع

قائمة مصادر ومراجع البحث

القرءان الكريم برواية ورش

أولا: المصادر

1– ابن جني: **الخصائص**، دار الكتب الخديوية مطبعة الهلال الفجالة، مص، الجزء الأول، 1913

2– ابن عصفور:**المقرب**، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود مع علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1418هـ/1998 م.

3– ابن منظور: **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت لبنان، الطبعة الأولي، مادة خطأ2004

4– أبو البشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي سيبويه: **كتاب سيبويه** ،تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط 1، 1991.

5– أبو الفتح عثمان بن جني:**سرّ صناعة الإعراب**، دراسة وتحقيق حسن هنداوي، دار القلم، دمشق،سوريا،ط1413،2هـ/1993م.

6– أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري: **أساس البلاغة**، دار صادر، بيروت، ط1139 هـ/1979

7- أبو عمر محمد بن عبد الواحد الزاهد:**العشرات في غريب اللغة**، تحقيق يحي عبد الرؤوف جبر، ط1، 1984م

8– زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي، **مختار الصحاح**، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، دار النموذجية، بيروت، صيدا، باب الخاء ط1999 .

9– علي بن محمد الشريف الجرجاني: **معجم التعريفات**، تحقيق محمد المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2004م.

10– الفيروز أبادي: **القاموس المحيط**، الجزء الأول، دارا لحديث، الطبعة الأولى، 1435هـ، 2009.

ثانيا: المراجع

1– أبو القاسم الأحرش يوسف:**صعوبات التعلم**، دار الكتب، المكتبة الوطنية بوزارة الثقافة دون طبعة، ليبيا، 2008

2–أحمد مختار عمر:**دراسة الصوت اللغوي**، عالم الكتب،ط3،1985م.

3– آيرز شلوسر ومايل سيمونسن:**كتاب التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الالكتروني**، ترجمة نبيل جاد عزمي، ط02، مكتبة بيروت، لبنان، 2015م.

4– بن اعراب عبد الكريم: **محو الأمية لتحقيق التنمية**،جامعة المنتوري، قسنطينة بدون تاريخ

5– تمام حسان: **اللغة العربية معناها ومبناها**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب،ط1،1994م.

6– حسام البهنساوي: **الدراسات الصوتية عند العلماء العرب و الدرس الصوتي الحديث**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2005م.

7– حسن شحاتة: **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتطويره**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1992م.

8– خوله طالب الإبراهيمي: **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2،2000-2006 م

09– رجاء محمود أبو علام ،دار النشر للجامعات ، القاهرة ،2006

10– رمضان عبد التواب: **التطور اللغوي مظاهره وعلله**، مكتبة الخانجي، مصر، القاهرة، ط2، 1997م.

11– رمضان عبد الله: **أصوات اللغة العربية بين الفصحى واللهجات** ،دار الطبع مكتبة بستان المعرفة،ط1، مصر، الإسكندرية، 2006م.

12– سعيدي منال: **محاضرات مقياس تعليمية اللغة،** موجهة لطلبة السنة أولى ماستر تخصص نقد أدبي حديث ومعاصر، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان.

13– سليمان عبد الواحد إبراهيم: **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية،** الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2013م.

14– صالح سليم عبد القادر الفاخري: **الدلالة الصوتية في اللغة العربية،** المكتب العربي الحديث، د ط، د ت.

15– عازف كرخي أبوخضيري: **تعلم اللغة العربية لغير العرب،** دار المعرفة، الكويت، د ت.

16– عايش محمود زيتون: **النظرية البنائية وإستراتجيات تعليم العلوم،** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1،2007م.

17– عبد الحميد زاهيد: **حركات العربية دراسة صوتية،** المطبعة والوراقة الوطنية، د ط، 2005م.

18– عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية،** دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004م.

19– العربي دين: **قضية التصويب اللغوي في العربية بين القدامى والمحدثين،** جدارا الكتاب للنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 2015م.

20– عفت مصطفى الطنطاوي: **أساليب التعليم والتعلم،** مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د ط، 2002م

21– عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، ط1، 2010

22– غادة الجابي: **تعليم الكبار وتعليم الجميع،** مكتبة السد، دمشق، د ط،2014 م.

23– فارس موسى: **في اضطرابات النطق عند أطفال العرب،** حقوق الطبع لجمعية كويتية لتقدم الطفولة،1987م.

24– فتحي مصطفي الزيات: **صعوبات التعلم الإستراتجيات التدريسية والمداخل العلاجية،** دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2008م.

25– فرديناند دوسوسير: **علم اللغة العام، ترجمة:** يؤيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد العراق، د ط، د ت.

26– فهد خليل زايد : **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة،** دار اليازوري، الأردن، د ت.

27– فهد خليل زايد:**الأخطاء الشائعة النحوية الصرفية الإملائية،** دار الياروزي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2006م.

28– فيصل العفيف:**اضطرابات النطق و اللغة،** مكتبة الكتاب العربي، د ط، د ت

29– كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الطبع تموزة، ط1، 2012

30– كمال بشير:**دراسات في علم اللغة،** دار الغريب، القاهرة، ط1، 1998م.

31– كمال بشير:**فن الكلام،** دار غريب للطباعة والنشر، ردمك، ط1،2003م.

32– محمد بن سلطان السلطان: **مهارات تدريس الكبار– الحقيبة التدريبية لبرنامج مستوى** 01 **مقدمة في تدريس الكبار،** شبكة الألوكة، المملكة العربية السعودية،1438هـ.

33– محمد حسين علي الصغير: **الصوت اللغوي في القرءان،** دار المؤرخ العربي، بيروت، لبنان،ط1، 2000م.

34– محمد فهمي حجازي:**مدخل إلي علم اللغة،** دار قباء، ط جديدة مزيدة ومنقحة، القاهرة، د ت

35– محمود إسماعيل صيني وآخرون: **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء،** نشر جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة ع س، ط01 ، 1982م.

36– محمود عبد الرزاق جمعة: **الأخطاء اللغوية الشائعة في الأوساط اللغوية،** المجلس الأعلى للثقافة، مصر، القاهرة، ط3، 2012م.

37– مصباحي علي، النظرية الجشطالتية ورؤيتها للإبداع الفكري،جامعة حمة لخضر، الوادي ،20 سبتمبر 2020، الجزائر.

38– مصطفى محمد زيدان: **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، دون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

39– مصطفي ناصف:**نظريات التعلم دراسة مقارنة**، عالم المعرفة، د ط، أكتوبر 1983م.

40– نايف خارما وعلي حجاج: **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، عالم المعرفة، الكويت، 1988م.

41– نوزاد حسن أحمد: **المنهج الوصفي في كتاب سيبويه**، دار المكتبة الوطنية، بنغازي، لبيا، ط1، 1996م.

42– هريدي أحمد عبد المجيد:**ظاهرة المخالفة الصوتية ودورها في نمو المعجم العربي**، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ط، 1989م.

43– هلا أمون: **معجم تقويم اللغة وتحليلها من الأخطاء الشائعة**، دار القلم، لبنان،باب الثاء، د ط، د ت.

44– هلال محمد السفياني: **طرائق التدريس العامة**،كلية التربية ومركز التعليم عن بعد، جامعة حضرموت، اليمن، ط1، 2020م.

45– هيثم صالح إبراهيم التليمي: **طرائق تدريس اللغة العربية(الأخطاء الإملائية الشائعة)**، دار دجلة، عمان، ط1، 2015م.

46– الوكالة الوطنية لمحاربة الأمية، تكوين منشطي ومنشطات محو الأمية، الأندراغوجيا ومناهج تعليم الكبار، المطبوعة02، وزارة التربية الوطنية، المملكة السعودية، ديسمبر2013.

47– يوسف إبراهيم سليمان عبد الواحد:**المرجع في صعوبات التعلم**، الصادر عن المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، د ط، 2010م.

ثالثا: الدوريات

1–رشيد شاكري، الأندراغوجيا، وتعليم اللغة العربية للراشدين غير الناطقين بها، **مجلة** الأبحاث المعرفية، العدد 04، جامعة سيدي محمد بن عبد الله،كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2014.

2– جمعية بوكشبة، تدريس اللغة العربية وفق النظرية البنائية، **مجلة** جسور المعرفة، المجلد 05، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، العدد 04 ،12 ديسمبر 2019.

3– بوختالة مصطفى، النظرية البنائية للتعلم، **مجلة** الباحث، المجلد 12، المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميني، بوزريعة، العدد 03، 20 جوان 2020، الجزائر.

4– كريمة فاتحي، تطبيق مبادئ دور التعليم للنظرية البنائية في تدريس اللغة العربية، **مجلة** جسور المعرفة، المجلد 06 ، جامعة عبد الحميد بن باديس، العدد 06، 14 سبتمبر 2020، الجزائر.

5– جاسم على جاسم، **مجلة** مجمع اللغة العربية الأردني، نظرية تحليل الخطأ في التراث العربي بدون تاريخ.

6– سعدية قروق، اكتساب المفاهيم المعرفية، **مجلة** العلوم الاجتماعية، العدد 19، جامعة الأغواط، الجزائر، جويلية 2016.

7– زمالي عبد الغاني، تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار، **مجلة** إشكالات في اللّغة والأدب، جامعة محمد الشريف– الجزائر، المجلد 09، العدد01، 2020 ص 100.

8– فيصل بوطيبة ،دور المجتمع المدني في مكافحة الأمية،كلية العلوم التجارية، الجامعة الأفريقية، أدرار.

9– الطاهر سعد الله، النمو الديمغرافي عند جان بياجبه، **مجلة** العلوم الإنسانية ، العدد الثاني، جامعة محمد خيضر، قسم علم النفس، بسكرة، جوان 2002.

10– معمر داود، آثار محو الأمية في عملية التنمية في الجزائر، **مجلة** التواصل، عدد 6 جوان 2000، جامعة عنابة.

11– مريم دايدي، فعالية الذات والأنماط السلوكية عند المتعلمين الكبار، **مجلة** التنمية البشرية، العدد 05، جامعة الجزائر 02، نوفمبر 2015.

12– صالحي محمد،ضرورة تبني نهج محو الأمية، **مجلة** الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، المجلد 2022/02/14.

13– بوتفنوشات حياة، محو الأمية في الجزائر، **مجلة** التراث، جامعة البليدة 02، العدد 24.

14– خالد اعبو: أثر الدافعية للتعلم في نجاح برنامج تعليم الكبار، **المجلدة** الدولية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة عبد المالك سعدي،المملكة المغربية،العدد 07-14 سبتمبر 2021.

15– ربعي محمد :التعلم التحولي لميزيروا وخلفية الفلسفية، **مجلد** روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 06، جامعة غليزان، 03 ديسمبر2022،الجزائر.

16– زمالي عبد الغني ،تعليمية الأنشطة اللغة العربية للكبار أندراغوجيا، **مجلة** إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 09، جامعة محمد الشريف مساعديه، العدد 01، 2020،الجزائر.

17– منى حمد العسكر:**إسهامات بعض الدول الغربية في دعم حركة تعليم الكبار**،جامعة الملك سعود.

18– نورية سوالمية: **واقع محو الأمية في الجزائر**، قسم علم الاجتماع ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة معسكر،2016.

رابعا: المواقع الإلكترونية

1-موقع المورد التربوي، mawred net، مقال تحت عنوان نظريات التعلم، نقل بتاريخ 29 ديسمبر 2022، الساعة 21:55.

2-http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=264058موقع الشمعة

3-منيرة بنت مسفر الحصف، أصول تعليم الكبار في الحضارة الغربية، قسم السياسات التربية،كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2021.

خامسا: الوثائق الرسمية

1-مناهج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة المعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية وفق القرار رقم353م.ع/

سادسا: مذكرات ورسائل الماجستير والدكتوراه

1– بوطيبة فتيحة، أساليب الإقناع في تعليم الكبار الأميين،مذكرة لنيل شهادة الماستر كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، 2014-2015

2–جمال فنيط، الحاجات اللغوية –دراسة تطبيقية –مركز محو الأمية ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية،جامعة منصوري، قسنطينة ،كلية الآداب واللغات، 2008 -2009، ص 14.

3–زناكي أسماء، نظرية التعلم وأصولها، مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة محمد خيضر، 2008-2009.

4–شارف حليمة، تعليمية اللغة العربية في مراكز محو الأمية بورقلة ،مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح -ورقلة – قسم الآداب و اللغات ، 2018-2019.

5–طالب ربيحة، تعليمية اللغة العربية للكبار في مدارس محو الأمية، مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات ،جامعة العقيد أحمد، دراية 2021-2022.

6–طالب ربيعة، تعليم اللغة العربية للكبار في مدارس محو الأمية ،مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة العقيد أحمد أدرار، 2021-2022،ص 23.

7–العمري رشيدة، محو الأمية، إستراتيجيات وأفاق ،مذكرة لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب واللغات، قسم الآداب، 2011-2012.

ثبت الآيات الواردة في البحث

نص الآية	رقمها	السورة
﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾	31	البقرة
﴿وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ﴾	78	البقرة
﴿فَإِنْ حَآجُّوكَ فَقُلْ أَسْلَمْتُ وَجْهِيَ لِلَّهِ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِۗ وَقُل لِّلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْأُمِّيِّـۧنَ ءَأَسْلَمْتُمْۚ فَإِنْ أَسْلَمُواْ فَقَدِ ٱهْتَدَواْۖ وَّإِن تَوَلَّوْاْ فَإِنَّمَا عَلَيْكَ ٱلْبَلَٰغُۗ وَٱللَّهُ بَصِيرُۢ بِٱلْعِبَادِ﴾	20	آل عمران
﴿وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكَ وَرَحْمَتُهُۥ لَهَمَّت طَّآئِفَة مِّنْهُمْ أَن يُضِلُّوكَ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمْۖ وَمَا يَضُرُّونَكَ مِن شَيْءٍ وَأَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُۚ وَكَانَ فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا﴾	113	النساء
﴿يَمْحُواْ ٱللَّهُ مَا يَشَآءُ وَيُثْبِتُۖ وَعِندَهُۥٓ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ﴾	39	الرعد
﴿هُوَ ٱلَّذِي بَعَثَ فِي ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولا مِّنْهُمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ﴾	02	الجمعة
﴿وَعَلَٰمَٰت وَبِٱلنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ ١٦ أَفَمَن يَخْلُقُ كَمَن لَّا يَخْلُقُۚ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ﴾	17–16	النحل
﴿وَٱلَّذِينَ هَاجَرُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ثُمَّ قُتِلُوٓاْ أَوْ مَاتُواْ لَيَرْزُقَنَّهُمُ ٱللَّهُ رِزْقًا حَسَنًاۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَهُوَ خَيْرُ ٱلرَّٰزِقِينَ﴾	58	الحج